

## Perfiles de self-handicapping y autoestima y su relación con las metas de logro

María del Mar Ferradás, Carlos Freire\*, Susana Rodríguez e Isabel Piñeiro

*Departamento de Psicología, Universidade da Coruña (España).*

**Resumen.** Perfiles de self-handicapping y autoestima y su relación con las metas de logro

El presente trabajo pretende profundizar en el conocimiento del self-handicapping académico. Dos son los objetivos de este estudio: (a) identificar posibles perfiles de estudiantes a partir de la combinación del self-handicapping (conductual y alegado) y la autoestima; y (b) analizar las diferencias entre estos perfiles en cuanto a sus metas de logro (aprendizaje, aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento y evitación del trabajo). Participaron en la investigación 1028 estudiantes universitarios. Para la obtención de los perfiles se realizó un análisis de perfiles latentes. Las diferencias entre perfiles en las metas de logro se analizaron mediante un MANCOVA, tomando como covariables el género y el curso. Se obtuvieron cinco perfiles de estudiantes: BA/ASH (baja autoestima y alto self-handicapping); BA/ASHA (baja autoestima y alto self-handicapping alegado); BA/ASHC (baja autoestima y alto self-handicapping conductual); MA/MSH (moderada autoestima y moderado self-handicapping); y MA/BSH (moderada autoestima y bajo self-handicapping). Estos perfiles se diferenciaron entre sí significativamente en cuanto a sus metas de logro. Los resultados de este trabajo contribuyen a la comprensión de las características motivacionales de los estudiantes self-handicappers. Dado lo disfuncional que resultan estas estrategias, se plantean algunas pautas psicoeducativas dirigidas a la prevención del self-handicapping en el contexto académico.

**Palabras clave:** self-handicapping conductual; self-handicapping alegado; autoestima; perfiles; metas de logro.

**Title:** Self-handicapping and self-esteem profiles and their relation to achievement goals.

**Abstract:** The present work seeks to deepen the knowledge of academic self-handicapping. The two objectives of this study were (a) to identify possible profiles of students from the combination of self-handicapping (behavioral and claimed) and self-esteem and (b) to analyze the differences among these profiles in terms of their achievement goals (learning, achievement-approach, achievement-avoidance and work-avoidance). Participants in this study included 1028 university students. To obtain the profiles, a Latent Profile Analysis was conducted. The differences among profiles in the achievement goals were analyzed by means of a MANCOVA, using gender and the course as covariables. Five student profiles were obtained: LSE/HSH (low self-esteem and high self-handicapping), LSE/HCSH (low self-esteem and high claimed self-handicapping), LSE/HBSH (low self-esteem and high behavioral self-handicapping), MSE/MSH (moderate self-esteem and moderate self-handicapping), and MSE/LSH (moderate self-esteem and low self-handicapping). These profiles differed significantly from one another in terms of their achievement goals. The results of this work contribute to the understanding of the motivational characteristics of self-handicapping students. Given how dysfunctional these strategies are, some psychoeducational guidelines aimed at preventing self-handicapping in the academic context are outlined.

**Keywords:** behavioral self-handicapping, claimed self-handicapping, self-esteem, profiles, achievement goals.

### Introducción

Por su naturaleza evaluativa, el contexto académico puede resultar amenazante para muchos estudiantes. Bajo la consideración de que rendir por debajo de ciertos estándares de logro sería un síntoma inequívoco de inferioridad e incompetencia, el miedo a fallar conduce a algunos estudiantes a adoptar complejas estrategias que les permitan resignificar el fracaso para proteger su valía personal (De Castilla, Byrne y Covington, 2013).

Entre las diversas estrategias autoprotectoras identificadas por la investigación motivacional, el *self-handicapping* sobresale por su alta prevalencia en entornos académicos (Martin y Marsh, 2003). Mediante este mecanismo anticipatorio, el estudiante desarrolla alguna excusa, real o imaginaria, que le permita externalizar las causas de un hipotético fracaso, desligándolo de su competencia personal (Midgley y Urdan, 2001). Esta estrategia resultaría funcional a corto plazo en términos de protección de la autoestima y alivio de la ansiedad (Berglas y Jones, 1978), pero conllevaría importantes perjuicios a la larga, afectando notablemente al rendimiento académico (Schwinger, Wirthwein, Lemmer y Steinmayr, 2014).

El amplio elenco de potenciales excusas que pueden ser utilizadas con fines autoobstaculizadores ha motivado la distinción entre self-handicapping conductual y alegado (Leary y Shepperd, 1986). El primero conllevaría algún tipo de acción directa (e.g., reducir el esfuerzo, procrastinar), mientras que el segundo consistiría en la verbalización de algún hándicap (e.g., ansiedad, cansancio) sin que ello implique necesariamente una conducta externa que comprometa el rendimiento (Hirt, Deppe y Gordon 1991). Desde esta consideración, el self-handicapping conductual resultaría más desadaptativo que el alegado, como así han evidenciado algunos trabajos (Clarke y MacCann, 2016; Ferradás, Freire, Valle y Núñez, 2016).

Pese a sus considerables contrapartidas a largo plazo, los beneficios inmediatos que conlleva el self-handicapping dificultan sobremanera su disuasión en los estudiantes (Snyder, Higgins y Stucky, 1983). Ello ha motivado una prolífica investigación acerca de los factores del contexto académico que se relacionarían con el self-handicapping, siendo las metas de logro y la autoestima los más citados.

### Self-handicapping y metas de logro

Una de las líneas de trabajo más productivas en el ámbito motivacional se centra en las razones de los estudiantes para implicarse académicamente. El ampliamente aceptado modelo 2x2 de las metas de logro (e.g., Korn y Elliot, 2016) postula que los estudiantes pueden adoptar metas de aprendiza-

\* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:  
Carlos Freire. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña,  
Campus de Elviña s/n, 15071, A Coruña (España).  
E-mail: [carlos.freire.rodriguez@udc.es](mailto:carlos.freire.rodriguez@udc.es)

je<sup>1</sup>, si su objetivo es satisfacer estándares intrapersonales (desarrollar el interés, incrementar la competencia personal), y metas de rendimiento, si su prioridad es la comparación con los demás, bien para sobresalir y demostrar superioridad (metas de aproximación al rendimiento), o para evitar obtener peores calificaciones y juicios sociales negativos (metas de evitación del rendimiento).

Si bien estas diferentes tipologías de metas de logro no serían mutuamente excluyentes, de manera que podrían compatibilizarse en un mismo estudiante (Inglés, Martínez-Monteaquedo, García-Fernández, Valle y Castejón, 2015), cada una de ellas presenta implicaciones académicas de distinta índole. Así, en términos generales, la adopción de metas de aprendizaje se ha asociado a motivaciones académicas altamente adaptativas como el interés intrínseco, el esfuerzo, la persistencia o el procesamiento profundo de la información (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-García y Tauer, 2008; Senko, Hama y Belmonte, 2013; Wolters, 2004). Mayor controversia han suscitado, en cambio, las metas de rendimiento. Así, las metas de aproximación al rendimiento parecen relacionarse positivamente con el esfuerzo, la autoeficacia o el rendimiento académico (Hulleman, Schragger, Bodmann y Harackiewicz, 2010; Liem, Lau y Nie, 2008), pero negativamente con el interés intrínseco (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto y Elliot, 1997). Por su parte, la adopción de metas de evitación del rendimiento iría asociada a un patrón de reducción del esfuerzo y de la persistencia, altos niveles de ansiedad y un bajo rendimiento académico (Huang, 2011; Skaalvik, 1997; Van Yperen, Blaga y Postmes, 2014). No obstante, la preocupación por preservar la imagen social llevaría a los estudiantes con este tipo de metas a mantener cierto grado de vinculación con el trabajo académico (Midgley y Urdan, 1995). Al margen de esta taxonomía, existe evidencia de que algunos estudiantes carecen de interés por implicarse en las tareas (i.e., metas de evitación del trabajo), motivación que resultaría más desadaptativa que las de aprendizaje y rendimiento, en la medida en que conlleva un mayor grado de desafección conductual con el trabajo académico, así como un menor rendimiento y bienestar emocional (Harackiewicz et al., 1997; King y McInerney, 2014).

La investigación sobre metas de logro y self-handicapping sugiere que esta estrategia es más proclive entre aquellos estudiantes con metas de rendimiento. Sin embargo, no está claro si la vulnerabilidad al self-handicapping es mayor en los estudiantes con metas de evitación del rendimiento (Akin, 2014; Ntoumanis, Thogersen-Ntoumani, y Smith, 2009), en los que adoptan metas de aproximación al rendimiento (Valle et al., 2007), o en los que combinan ambas tendencias de rendimiento (Ferradás, Freire, Núñez, Piñeiro y Rosário, 2017; Midgley y Urdan, 2001). También

existen discrepancias entre los trabajos que distinguen entre self-handicapping conductual y self-handicapping alegado. Por ejemplo, Lovejoy y Durik (2010) sugieren que la relación positiva entre metas de aproximación al rendimiento y self-handicapping implicaría únicamente al de tipo conductual, mientras que Ferradás et al. (2016) sostienen que esta relación abarcaría también al self-handicapping alegado. Asimismo, algunos trabajos relacionan positivamente las metas de evitación del trabajo y el self-handicapping (Miki y Yamauchi, 2005; Valle et al., 2007), aunque esta relación podría implicar únicamente al self-handicapping conductual (Ferradás et al., 2016).

En cuanto a las metas de aprendizaje, parece que estas se relacionan negativamente con el self-handicapping (Akin, 2014; Schwinger et al., 2014), actuando como factor protector contra estas estrategias incluso en estudiantes que también persiguen metas de rendimiento (Ferradás et al., 2017; Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2011).

### Self-handicapping y autoestima

La autoestima constituye un sentimiento autorreferido que refleja el grado en que la persona se quiere, se respeta y se siente competente, valioso y satisfecho consigo mismo (González y Tourón, 1992). En el caso concreto del self-handicapping, las investigaciones que relacionan estas estrategias con la autoestima arrojan notables controversias. De este modo, amparándose en que el self-handicapping es más recurrente entre aquellos individuos ciertamente inseguros de su competencia personal (Berglas y Jones, 1978), algunos trabajos han encontrado una relación positiva entre estas estrategias y la baja autoestima (e.g., Chen, Sung y Wan, 2017; Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998). Sin embargo, otros estudios han encontrado que el self-handicapping sería más frecuente en las personas con alta autoestima (e.g., Kim, Lee y Hong, 2012; Rappo, Alesi y Pepi, 2017), en la medida en que esta estrategia permitiría salvaguardar los sentimientos de valía personal del individuo ante un hipotético fracaso.

### El presente estudio

A tenor de los estudios revisados, no parece existir un único perfil de self-handicappers, sino que tanto los estudiantes con baja autoestima como los de alta autoestima serían vulnerables a estas estrategias. Sin embargo, los estudios realizados hasta la fecha no permiten determinar empíricamente esta cuestión, puesto que han analizado la relación entre autoestima y self-handicapping adoptando un enfoque centrado en la variable (clasificando la variable autoestima en varios niveles). En consecuencia, el primer objetivo del presente estudio es la identificación de perfiles diferenciados de estudiantes a partir de la combinación de la autoestima y el self-handicapping mediante un enfoque centrado en la persona. Este enfoque resultaría más fidedigno de la realidad motivacional de los estudiantes (Schwinger y Wild, 2012), en este caso, de aquellos ávidos de proteger su valía personal

<sup>1</sup> En este trabajo se utiliza el término genérico “metas de aprendizaje” para aludir a las metas de aproximación al aprendizaje del modelo 2x2. En este sentido, en este estudio se han excluido las metas de evitación del aprendizaje que propone dicho modelo (i.e., estudiantes cuyo principal objetivo es no perder competencias previamente adquiridas), dada su escasa difusión empírica.

mediante el self-handicapping. Apoyándonos en los estudios revisados que (desde un enfoque centrado en la variable) han tratado de esclarecer la relación entre autoestima y self-handicapping, se espera encontrar cuatro perfiles de estudiantes self-handicappers: (a) baja autoestima y alto self-handicapping conductual; (b) baja autoestima y alto self-handicapping alegado; (c) alta autoestima y alto self-handicapping conductual; y (d) alta autoestima y alto self-handicapping alegado.

Como segundo objetivo, se evalúa si los perfiles identificados difieren en sus metas de logro. Ello nos proporcionaría un conocimiento más profundo sobre las motivaciones académicas subyacentes a los distintos grupos de self-handicappers encontrados. En este sentido, basándonos en los estudios revisados que relacionan el self-handicapping con las metas de logro, así como en algunos trabajos (e.g., Chen et al., 2017; Gebka, 2014) que relacionan negativamente la autoestima con las metas de evitación del rendimiento y positivamente, con las metas de aprendizaje y de aproximación al rendimiento, nuestras hipótesis son las siguientes: (a) los dos perfiles de alta autoestima y alto self-handicapping mostrarán una relación positiva más fuerte con las metas de aproximación al rendimiento; (b) los dos perfiles de alto self-handicapping y baja autoestima evidenciarán una relación positiva mayor con las metas de evitación del rendimiento; (c) el perfil que combina baja autoestima y alto self-handicapping conductual será el más proclive a las metas de evitación del trabajo; y (d) los cuatro perfiles de self-handicapping se relacionarán negativamente con las metas de aprendizaje, no habiendo diferencias significativas entre ellos.

En este trabajo se ha tratado de controlar estadísticamente el efecto del género y del curso. Existe abundante evidencia de que los hombres recurren en mayor medida que las mujeres a las estrategias de self-handicapping conductual (McCrea, Hirt y Milner, 2008). Asimismo, parece que ambas tipologías de self-handicapping son más utilizadas a medida que los universitarios avanzan de curso (Ferradás et al., 2015).

## Método

### Participantes

El estudio se llevó a cabo con estudiantes de una universidad española. Inicialmente, 1087 (6.3%) de los 17227 estudiantes que cursan sus estudios en esta universidad se seleccionaron por muestreo por conveniencia. La revisión inicial de la matriz de datos mostró que algunos estudiantes no respondieron a un número elevado de ítems de los cuestionarios, por lo que fueron eliminados del estudio (56 casos, 5.15%). Los casos que presentaban un número de valores perdidos inferior al 20% (27 casos, 2.62%) fueron reemplazados utilizando el método de imputación FIML (*full information maximum likelihood*) mediante el programa MPlus 7.11 (Muthén y Muthén, 1998-2012). Asimismo, otros tres casos

fueron también eliminados por presentar *outliers* (método de la distancia de Mahalanobis), al exceder el valor crítico  $\chi^2 = 5.5$  ( $gl = 7$ ,  $p < .001$ ). En consecuencia, 1028 estudiantes ( $M_{edad} = 21.36$ ;  $DT_{edad} = 3.81$ ) participaron finalmente en el estudio. El 69.9% cursaban estudios afines a Ciencias de la Salud (Enfermería, Fisioterapia y Podología), y el 31.1%, a Ciencias de la Educación (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Logopedia). Por cursos, el 37.2% de los estudiantes cursaba primero; el 32.5%, segundo; y el 30.3%, tercero. Respecto al género, el 86.3% del total de participantes eran mujeres.

### Instrumentos

#### *Self-Handicapping Scale*

El self-handicapping se ha evaluado mediante la adaptación española (Ferradás et al., 2016) de la Self-Handicapping Scale (Martín, 1998). El instrumento contempla dos tipologías de self-handicapping: *self-handicapping conductual* (e.g., "Tiendo a no intentar hacer las tareas, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba"); y *self-handicapping alegado* (e.g., "Les digo a los demás que estoy más agotado de lo que realmente estoy cuando tengo que hacer tareas o exámenes, así que, si no lo hago tan bien como esperaba, puedo decir que esa es la razón"). Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert (1 = *nunca* — 5 = *siempre*). La consistencia interna de la escala fue adecuada en este estudio: self-handicapping conductual ( $\alpha = .84$ ) y self-handicapping alegado ( $\alpha = .90$ ).

#### *Rosenberg Self-esteem Scale*

Se ha utilizado la adaptación al español (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007) de la Rosenberg Self-esteem Scale (Rosenberg, 1965). Este instrumento (10 ítems; e.g., "En general, estoy satisfecho conmigo mismo") evidencia una adecuada fiabilidad en nuestro estudio ( $\alpha = .88$ ). Las respuestas de los estudiantes se midieron mediante una escala Likert (1 = *en total desacuerdo* — 5 = *totalmente de acuerdo*).

#### *Goal Orientation Scale*

Las metas de logro se analizaron mediante la Goal Orientation Scale (Skaalvik, 1997), en su adaptación española (Jover, Navas y Holgado, 2014). Esta escala comprende cuatro tipos de metas: *aprendizaje* (seis ítems; e.g., "Es importante para mí aprender nuevas cosas en clase";  $\alpha = .79$ ), *aproximación al rendimiento* (cinco ítems; e.g., "Trato de obtener mejores calificaciones que otros compañeros";  $\alpha = .85$ ), *evitación del rendimiento* (seis; e.g., "Cuando en clase respondo incorrectamente, lo que más me preocupa es lo que piensan mis compañeros de mí";  $\alpha = .80$ ), y *evitación del trabajo* (cuatro ítems; e.g., "En clase, prefiero hacer lo menos posible";  $\alpha = .76$ ). Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert (1 = *nunca* — 5 = *siempre*).

## Diseño y procedimiento

En esta investigación se efectuó un diseño descriptivo y comparativo de corte transversal. Respecto al procedimiento, previamente a la recogida de datos, se solicitaron los correspondientes permisos en los departamentos universitarios. La aplicación de los instrumentos se realizó en las aulas donde los estudiantes desarrollan su actividad lectiva, dentro del horario académico y en una única sesión sin límite de tiempo. Al inicio de la sesión se informó a los participantes acerca de los propósitos del estudio, así como del carácter voluntario de su participación y del anonimato y confidencialidad de la información recogida.

## Análisis de datos

Para obtener las variables latentes categóricas (perfiles) que permiten agrupar a los participantes en función de sus características de self-handicapping y autoestima se efectuó un Análisis de Perfiles Latentes –LPA– (Lanza, Flaherty y Collins, 2003). Se ha utilizado el programa estadístico Mplus 7.11 (Muthén y Muthén, 1998-2012) para considerar, de entre el conjunto de modelos finitos, cuál es el que mejor se ajusta a los datos, añadiendo al modelo diana sucesivas clases latentes. El número óptimo de clases se determina considerando la prueba formal de la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo, Mendell y Rubin (2001) –LMRT–, el criterio de información de Akaike (AIC), el criterio de información bayesiana de Schwarz (BIC), el BIC ajustado por el tamaño de la muestra (SSA-BIC) y el valor de la entropía.

El valor  $p$  asociado con el LMRT indica si la solución con más ( $p < .05$ ) o menos clases ( $p > .05$ ) es la que mejor se

ajusta a los datos. Los índices AIC, BIC y SSA-BIC tienen un carácter descriptivo, indicando los valores más bajos un mejor ajuste del modelo. Estos criterios deben complementar la información proporcionada por el LMRT, pero en ningún caso sustituirla, siendo esta última la que permite tomar una decisión final. Asimismo, las clases que contienen menos del 1% de la muestra se consideran espurias, condición indicativa de una excesiva extracción de perfiles (Hipp y Bauer, 2006). Finalmente, para evaluar la idoneidad del modelo potencialmente seleccionable, mediante un MANOVA se analizaron las diferencias entre las clases respecto de las variables que han sido usadas para formarlas (autoestima, self-handicapping conductual y self-handicapping alegado). El tamaño del efecto de estas diferencias se determinó mediante la  $d$  de Cohen.

La relación entre los perfiles de autoestima y self-handicapping (clases latentes, tomadas como variables independientes) y las metas de logro (variables dependientes) se analizó mediante un MANCOVA. Como covariables fueron incorporadas al modelo el género y el curso. La magnitud del efecto se determinó mediante el eta cuadrado parcial y la  $d$  de Cohen: efecto pequeño, entre  $\eta_p^2 = 0.01$  y  $\eta_p^2 = 0.059$  ( $d = 0.20$ ); medio, entre  $\eta_p^2 = 0.059$  y  $\eta_p^2 = 0.138$  ( $d = 0.50$ ); y grande, cuando  $\eta_p^2 \geq 0.138$  ( $d = 0.80$ ).

## Resultados

En la Tabla 1 se aportan los estadísticos descriptivos de las variables y las correlaciones de Pearson. La asimetría y curtosis de las variables indican que todas ellas presentan distribuciones normales (véase Finney y DiStefano, 2006).

**Tabla 1.** Matriz de correlaciones y estadísticos descriptivos de las variables.

	1	2	3	4	5	6	7
1. SHC	—						
2. SHA	.64**	—					
3. AUT	-.20**	-.16**	—				
4. MA	-.31**	-.31**	-.12**	—			
5. MAR	.09*	.09**	-.46**	-.19**	—		
6. MER	.21**	.22**	-.22**	-.37**	.56**	—	
7. MET	.14**	-.02	.54**	-.52**	-.18**	.15**	—
<i>M</i>	2.04	1.94	3.41	3.24	3.30	3.24	2.70
<i>DT</i>	0.77	0.76	0.52	1.00	0.93	0.87	0.99
<i>Asimetría</i>	0.96	0.88	-0.39	-0.45	-0.51	-0.60	0.18
<i>Kurtosis</i>	-0.05	-0.27	-1.42	-0.65	-0.71	0.05	-1.00

*Nota.* SHC = Self-handicapping Conductual; SHA = Self-handicapping Alegado; AUT = Autoestima; MA = Metas de Aprendizaje; MAR = Metas de Aproximación al Rendimiento; MER = Metas de Evitación del Rendimiento; MET = Metas de Evitación del Trabajo; \* $p < .01$ ; \*\* $p < .001$

## Perfiles de self-handicapping y autoestima

Varios modelos de perfiles latentes han sido ajustados a los datos (modelos de dos a seis clases). Se ha detenido el ajuste de modelos en seis clases, pues se obtuvo un LMRT no significativo (LMRT = 387.103;  $p > .05$ ). Asimismo, el LMRT indica que el modelo de cinco clases proporciona un mejor ajuste que el modelo de cuatro (LMRT = 838.482,  $p < .001$ ; AIC<sub>M4</sub> > AIC<sub>M5</sub>; BIC<sub>M4</sub> > BIC<sub>M5</sub>; SSA-BIC<sub>M4</sub> > SSA-

BIC<sub>M5</sub>). El modelo de cinco clases no tiene ninguna clase con un tamaño muestral menor del 1% y presenta una entropía mayor que el modelo de cuatro clases (entropía = .989).

La Tabla 2 informa de la precisión de la clasificación en cada clase, así como de la cantidad de estudiantes en cada una de las cinco clases del modelo elegido, tanto en términos absolutos ( $n$ ) como relativos (%). Dos clases contienen a la mayoría de los participantes: la clase 1 (54.67%), y la clase 4

(32.88%). Las otras tres clases tienen menos de un 10%. En relación a la precisión con que son clasificados los sujetos dentro de las clases (véase diagonal de la Tabla 2), se observa

que esta es muy alta, con valores del 100% (clase 1) o muy cercanos a esta cifra (clases 2 a 5).

**Tabla 2.** Caracterización de las clases latentes y precisión de la clasificación de los individuos en cada clase.

	1	2	3	4	5	n
Clase 1	1.000	.000	.000	.000	.000	562
Clase 2	.000	.975	.000	.024	.001	60
Clase 3	.000	.000	.988	.012	.000	33
Clase 4	.005	.008	.001	.987	.000	338
Clase 5	.000	.000	.000	.010	.990	35

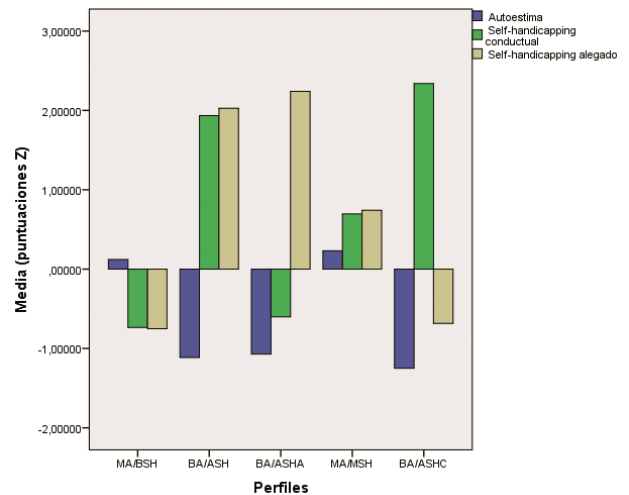
Finalmente, se observan diferencias estadísticamente significativas, y grandes en magnitud, entre las cinco clases en las tres variables que configuran los perfiles: autoestima ( $F(4,1023) = 59.206; p < .001; \eta_p^2 = 0.188$ ), self-handicapping conductual ( $F(4,1023) = 1751.689; p < .001; \eta_p^2 = 0.873$ ); self-handicapping alegado ( $F(4,1023) = 2490.892; p < .001; \eta_p^2 = 0.907$ ).

Las ejecuciones medias de los sujetos (puntuaciones directas y estandarizadas) pertenecientes a las clases latentes del modelo elegido se presentan en la Tabla 3. La Figura 1 muestra la representación gráfica de estos perfiles, tomando como referencia las puntuaciones estandarizadas.

**Tabla 3.** Medias, errores estándar e intervalos de confianza de la solución de clases latentes

	M	E.E.	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
<i>Clase 1 (MA/BSH)</i>				
AUT	3.48 (0.12)	0.021	3.44	3.52
SHC	1.48 (-0.74)	0.008	1.46	1.50
SHA	1.36 (-0.75)	0.007	1.34	1.38
<i>Clase 2 (BA/ASH)</i>				
AUT	2.85 (-1.11)	0.062	2.72	2.96
SHC	3.51 (1.94)	0.044	3.46	3.60
SHA	3.47 (2.03)	0.079	3.43	3.54
<i>Clase 3 (BA/ASHA)</i>				
AUT	2.86 (-1.07)	0.068	2.70	3.02
SHC	1.58 (-0.60)	0.048	1.49	1.68
SHA	3.65 (2.24)	0.050	3.57	3.73
<i>Clase 4 (MA/MSH)</i>				
AUT	3.53 (0.23)	0.026	3.48	3.58
SHC	2.58 (0.70)	0.029	2.55	2.61
SHA	2.50 (0.74)	0.018	2.48	2.53
<i>Clase 5 (BA/ASHC)</i>				
AUT	2.76 (-1.25)	0.029	2.61	2.92
SHC	3.84 (2.34)	0.055	3.74	3.93
SHA	1.41 (-0.69)	0.036	1.34	1.49

*Nota.* Clase 1 (moderada autoestima/bajo self-handicapping); Clase 2 (baja autoestima/alto self-handicapping); Clase 3 (baja autoestima/alto self-handicapping alegado); Clase 4 (moderada autoestima/moderado self-handicapping); Clase 5 (baja autoestima/alto self-handicapping conductual).; AUT = Autoestima; SHC = Self-handicapping Conductual; SHA = Self-handicapping Alegado. Entre paréntesis figuran las puntuaciones medias estandarizadas (z)



*Nota.* MA/BSH = Moderada Autoestima/Bajo Self-handicapping; BA/ASH = Baja Autoestima/Alto Self-handicapping; BA/ASHA = Baja Autoestima/Alto Self-handicapping alegado; MA/MSH = Moderada Autoestima/Moderado Self-handicapping; BA/ASHC = Baja Autoestima/Alto Self-handicapping Conductual.

**Figura 1.** Representación gráfica de los perfiles de autoestima y self-handicapping (puntuaciones Z).

En general, los dos perfiles cuantitativamente más representados (clases 1 y 4) muestran una autoestima moderadamente elevada, diferenciándose entre sí en los niveles de self-handicapping. Así, los sujetos de la clase 1 presentan bajos niveles de self-handicapping conductual y alegado (*perfil MA/BSH*), mientras que los de la clase 4 muestran puntuaciones moderadas en ambas tipologías de self-handicapping (*perfil MA/MSH*). Las tres clases restantes presentan niveles bajos de autoestima combinados con una alta utilización del self-handicapping, ya sea solo de tipo conductual (clase 5: *perfil BA/ASHC*), de tipo alegado (clase 3: *perfil BA/ASHA*) o combinando ambos tipos (clase 2: *perfil BA/ASH*).

### Relación entre los perfiles de autoestima y self-handicapping y las metas de logro

Respecto a las diferencias entre los perfiles en las metas de logro, una vez controlado el efecto del género y el curso, los resultados del MANCOVA señalan la existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $\lambda_{Wilks} = .502$ ,

$F(4,1023) = 49.127, p < .001, \eta_p^2 = 0.158$ ), siendo grande el tamaño del efecto. Asimismo, el efecto de las dos covariables resultó estadísticamente significativo: género ( $F(4,1027) = 2.529, p = .039, \eta_p^2 = 0.010$ ); y curso ( $F(4,1027) = 3.035, p = .017, \eta_p^2 = 0.012$ ).

También se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de autoestima y self-handicapping en las cuatro metas de logro (véase Tabla 4):

aprendizaje ( $F(4,1023) = 124.412, p < .001, \eta_p^2 = 0.328$ ), aproximación al rendimiento ( $F(4,1023) = 18.723, p < .001, \eta_p^2 = 0.068$ ), evitación del rendimiento ( $F(4,1023) = 41.634, p < .001, \eta_p^2 = 0.140$ ), y evitación del trabajo ( $F(4,1023) = 15.762, p < .001, \eta_p^2 = 0.058$ ). La magnitud del efecto es grande en metas de aprendizaje y metas de evitación del rendimiento y media, en metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del trabajo.

**Tabla 4.** Medias y desviaciones típicas obtenidas por los perfiles en las cuatro metas de logro, junto con los test univariados para cada uno de ellos

	Metas de aprendizaje		Metas de aproximación al rendimiento		Metas de evitación del rendimiento		Metas de evitación del trabajo	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Grupo MA/BSH	3.45	0.80	3.26	0.96	3.11	0.27	2.66	0.99
Grupo BA/ASH	1.80	0.71	3.87	0.40	4.05	0.39	3.00	1.07
Grupo BA/ASHA	1.71	0.59	4.04	0.33	4.17	0.33	1.72	0.76
Grupo MA/MSH	3.48	0.92	3.14	0.93	3.14	0.82	2.71	0.91
Grupo BA/ASHC	1.58	0.33	3.94	0.46	4.10	0.59	3.53	1.04
$F_{(4,1023)}$		124.412		18.723		41.634		15.762
$\eta_p^2$		0.328		0.068		0.140		0.058

*Nota.* MA/BSH = Moderada Autoestima/Bajo Self-handicapping; BA/ASH = Baja Autoestima/Alto Self-handicapping;

BA/ASHA = Baja Autoestima/Alto Self-handicapping alegado; MA/MSH = Moderada Autoestima/Moderado Self-handicapping; BA/ASHC = Baja Autoestima/Alto Self-handicapping Conductual; Tamaño del efecto ( $\eta_p^2$ ): efecto pequeño ( $< 0.059$ ), efecto mediano ( $\geq 0.059$  y  $< 0.138$ ), efecto grande ( $\geq 0.138$ ).

En la Tabla 5 se exponen los tamaños del efecto de las diferencias existentes entre los cinco perfiles en las cuatro metas. En las metas de aprendizaje, los contrastes post hoc revelan que los dos grupos que poseen una autoestima moderadamente elevada (MA/BSH y MA/MSH) adoptan significativamente en mayor medida esta meta, diferenciándose de los restantes perfiles. La magnitud del efecto es grande en todos los casos ( $d \geq 1.99$ ). En ambas metas de rendimiento, los perfiles con baja autoestima y alto self-handicapping (BA/ASHC, BA/ASHA y BA/ASH) puntúan significativamente más alto que los perfiles con autoestima moderada y bajo/medio self-handicapping (MA/BSH y MA/MSH). Las diferencias entre grupos oscilan entre medianas y grandes en las metas de aproximación al rendimiento ( $d = 0.68 - d = 0.99$ ), mientras que en las metas de evitación del rendimiento

estas diferencias son grandes en todas las comparaciones ( $d = 1.12 - d = 1.30$ ).

Respecto a las metas de evitación del trabajo, los contrastes post hoc evidencian que los perfiles con alto self-handicapping conductual (BA/ASHC y BA/ASH) puntúan significativamente más elevado en esta meta. En el perfil BA/ASHC, las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas en todos los casos, y grandes en magnitud ( $d \geq 0.84$ ). En el perfil BA/ASH, las diferencias solo resultan estadísticamente significativas respecto al grupo BA/ASHA (magnitud del efecto grande:  $d = 1.33$ ). De hecho, el perfil BA/ASHA obtiene las puntuaciones más bajas en esta meta de logro, diferenciándose ampliamente ( $d \geq 0.98$ ) respecto a los otros cuatro perfiles.

**Tabla 5.** Tamaño del efecto (*d* de Cohen) de las diferencias entre clases en las cuatro metas de logro.

	Metas de logro			
	Aprendizaje <sup>a</sup>	Aproximación al rendimiento <sup>b</sup>	Evitación del rendimiento <sup>c</sup>	Evitación del trabajo <sup>d</sup>
Clase 1–Clase 2	1.99	0.68	1.15	0.36
Clase 1–Clase 3	2.11	0.86	1.30	0.98
Clase 1–Clase 4	0.04	0.13	0.04	0.05
Clase 1–Clase 5	2.28	0.76	1.21	0.90
Clase 2–Clase 3	0.11	0.19	0.15	1.33
Clase 2–Clase 4	2.04	0.80	1.12	0.31
Clase 2–Clase 5	0.28	0.08	0.06	0.54
Clase 3–Clase 4	2.20	0.99	1.26	1.03
Clase 3–Clase 5	0.17	0.11	0.09	1.88
Clase 4–Clase 5	2.32	0.88	1.17	0.85
Comparaciones no significativas (Games-Howell)	<sup>a,b,c</sup> 1-4; 2-3; 2-5; 3-5 <sup>d</sup> 1-2; 1-4; 2-4; 2-5			

*Nota.* Clase 1 (moderada autoestima/bajo self-handicapping); Clase 2 (baja autoestima/alto self-handicapping); Clase 3 (baja autoestima/alto self-handicapping alegado); Clase 4 (moderada autoestima/moderado self-handicapping); Clase 5 (baja autoestima/alto self-handicapping conductual). Tamaño del efecto (*d* de Cohen): efecto pequeño ( $< 0.50$ ), efecto mediano ( $\geq 0.50$  y  $< 0.80$ ), efecto grande ( $\geq 0.80$ ).

## Discusión y conclusiones

Una de las principales aportaciones de este estudio es la adopción de un enfoque centrado en la persona para analizar la relación entre autoestima y self-handicapping, planteamiento inédito hasta la fecha. Los resultados obtenidos permiten identificar cuatro perfiles de self-handicappers: tres con baja autoestima y uno con autoestima moderadamente alta. Este último, el más numeroso (casi un 33% de los estudiantes), se caracteriza por una utilización moderada del self-handicapping (conductual y alegado). En cuanto a los perfiles self-handicappers con baja autoestima, nos encontramos con un pequeño porcentaje de estudiantes (sobre un 3%) con baja autoestima y alta utilización del self-handicapping conductual; otro porcentaje similar de estudiantes con baja autoestima y alto self-handicapping alegado; y un número algo mayor de estudiantes (cerca del 6%) con baja autoestima y alta utilización de ambas tipologías de self-handicapping. A estos cuatro perfiles se sumaría un quinto, integrado por algo más de la mitad de la muestra, que evidencia una moderada autoestima, pero parece recurrir al self-handicapping en escaso grado.

Estos resultados parecen refrendar los obtenidos por otros trabajos que, mediante un enfoque centrado en la variable, vinculan el self-handicapping tanto con la alta autoestima (Kim et al., 2012; Rappo et al., 2017), como con la baja autoestima (Chen et al., 2017; Eronen et al., 1998). Asimismo, nuestros hallazgos permiten profundizar en la comprensión de la relación entre autoestima y self-handicapping, en la medida en que sugieren que la utilización de estas estrategias (ya sean de índole conductual, alegada, o ambas) es mayor en perfiles de estudiantes con baja autoestima, mientras que en aquellos que se quieren a sí mismos (cuanto menos, moderadamente) la utilización del self-handicapping es más mesurada.

Sin embargo, nuestros resultados no nos permiten determinar las razones que llevan a estudiantes con baja autoestima y con autoestima moderadamente alta a utilizar el self-handicapping, ni tampoco nos permiten explicar por qué algunos estudiantes con autoestima moderadamente alta son self-handicappers (perfil MA/MSH) y otros no lo son (perfil MA/BSH). Algunos trabajos (e.g., Tice, 1991) han sugerido que las personas con baja autoestima utilizarían el self-handicapping con la finalidad de proteger su autoestima, mientras que aquellos con alta autoestima emplearían el self-handicapping para engrandecerla. Asimismo, aunque los instrumentos aplicados en este trabajo no permiten determinarlo, no es descartable que, a diferencia de los estudiantes que conforman el perfil MA/BSH, la autoestima de los estudiantes del grupo MA/MSH se caracterice por su inestabilidad (i.e., alta en algunos momentos y baja, en otros), una característica que acentuaría la tendencia al self-handicapping (Newman y Wadas, 1997). Estas explicaciones tentativas deberán ser analizadas con mayor rigor por futuros trabajos.

Igualmente, los resultados de este estudio indican que los perfiles identificados se diferencian en las metas de logro

que adoptan. Parece que las metas de rendimiento constituyen el principal leitmotiv de los tres perfiles de estudiantes que más utilizan el self-handicapping (BA/ASH; BA/ASHC; y BA/ASHA). Así pues, estos estudiantes, ciertamente inseguros (i.e., baja autoestima), encararían las tareas académicas con el doble afán de demostrar competencia (aproximación al rendimiento) y de esconder sus limitaciones (evitación del rendimiento), sirviéndose del self-handicapping (conductual, alegado o ambos) como coartada estratégica. Este hallazgo sería consistente con los de otros trabajos que, adoptando un enfoque centrado en la variable, relacionan el self-handicapping con ambas tendencias de rendimiento (Ferradás et al., 2017; Midgley y Urda, 2001), en vez de únicamente con una de ellas (e.g., Akin, 2014; Valle et al., 2007).

Por su parte, los dos perfiles que muestran una autoestima más alta y una menor utilización del self-handicapping (MA/BSH y MA/MSH) son los más proclives a adoptar metas de aprendizaje. Este hallazgo ofrecería una doble lectura. Por un lado, en consonancia con investigaciones previas (e.g., Chen et al., 2017; Gebka, 2014), parece que la autoestima, incluso en niveles moderadamente altos, se relaciona positivamente con el interés por aprender; y viceversa, este interés decrece cuando la autoestima es baja. Por otro lado, la utilización moderada del self-handicapping no parece atenuar el interés de los estudiantes por adoptar metas de aprendizaje. Sin embargo, la alta utilización del self-handicapping (perfiles BA/ASH; BA/ASHC; y BA/ASHA) conlleva un decremento significativo del afán por aprender, dato que refrendaría la relación negativa entre el self-handicapping y las metas de aprendizaje evidenciada por otros trabajos (Akin, 2014; Schwinger et al., 2014).

Finalmente, en la línea sugerida por Ferradás et al. (2016), es preciso considerar que los dos perfiles que destacan por la alta utilización del self-handicapping conductual (BA/ASHC y BA/ASH) son los que adoptan significativamente en mayor medida metas de evitación del trabajo. Este dato vendría a confirmar la importancia de la diferenciación entre self-handicapping alegado y conductual (e.g., Clarke y MacCann, 2016), puesto que la alta utilización de este último (bien en exclusiva o en combinación con el self-handicapping alegado) conlleva motivaciones de logro más disfuncionales en el contexto académico (King y McInerney, 2014).

En conjunto, los resultados obtenidos contribuyen a la comprensión del self-handicapping académico. En este sentido, nuestro estudio posibilita la identificación de perfiles inéditos de estudiantes self-handicappers con baja y con moderadamente alta autoestima, así como conocer sus respectivas metas de logro.

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones psicoeducativas, considerando que, si bien el self-handicapping parece reportar sustanciales réditos a corto plazo para el estudiante, su utilización habitual entraña importantes perjuicios académicos (Schwinger et al., 2014). Es preciso, por tanto, promover contextos de aprendizaje que reduzcan la necesidad de adoptar estas estrategias. Asumiendo que la ansiedad y la baja percepción de control incrementan la vulnerabilidad

al self-handicapping (Cano, Martín, Ginns y Berbén, 2017; Stewart y De George-Walker, 2014), el profesorado puede reducir la incidencia de estos factores proporcionando un *feedback* claro, contingente y consistente sobre el desempeño académico de los estudiantes (Martín, Nejad, Colmar, Liem y Collie, 2015). Asimismo, sería conveniente que el profesorado promoviese ambientes de aprendizaje que alienten a los estudiantes a confiar en sus propias capacidades y a centrarse en objetivos de mejora personal, en la medida en que ello redundaría en una mejora de su motivación autodeterminada (Méndez-Giménez, Cecchini, Méndez-Alonso, Prieto y Fernández-Río, 2018) y de su implicación académica (Miñano, Gilar y Castejón, 2012).

Las aportaciones de este trabajo, no obstante, deben de considerarse a la luz de las limitaciones del estudio realizado y de sus implicaciones para la investigación futura. En primer lugar, la naturaleza correlacional y transversal del diseño planteado no permite inferir relaciones de causalidad entre las variables del estudio. Por consiguiente, sería interesante que futuros trabajos adoptasen diseños de naturaleza experimental que permitiesen clarificar la direccionalidad de esta relación. En segundo lugar, la muestra analizada solo incluye estudiantes de titulaciones adscritas a los ámbitos educativo y sanitario, lo que restringe la generalización de los resultados a toda la población universitaria. En tercer lugar, atendiendo al género, existe una clara preponderancia de estudiantes mujeres (86.3%) entre los participantes del presente estudio. Si bien se ha tratado de controlar estadísticamente el posible efecto del género tomándolo como covariable, nuestros resultados indican que esta variable tiene un efecto estadísticamente significativo (de tamaño mediano). Así pues, otra posible línea de investigación futura debería encaminarse hacia el estudio de las diferencias entre mujeres y hombres en la relación entre los perfiles de self-handicapping y autoestima y la adopción de metas de logro. Esta cuestión podría resultar particularmente importante si se toman en consideración las sólidas evidencias existentes acerca de las diferencias

de género en la utilización del self-handicapping (e.g., Ferradás et al., 2016; McCrea et al., 2008). En cuarto lugar, los datos han sido recogidos aplicando instrumentos de autoinforme. Asumiendo la posibilidad de que algunos estudiantes no sean conscientes de que utilizan estrategias de self-handicapping, o no estén dispuestos a reconocerlo (Martín, 2010), los resultados obtenidos a partir de estos instrumentos pueden verse parcialmente sesgados. Por tanto, una caracterización más rigurosa de la realidad motivacional de los participantes requeriría pruebas de evaluación complementarias como las entrevistas en profundidad o las observaciones en el aula. Ello permitiría también, por ejemplo, analizar diferencias en la utilización del self-handicapping en función de la tarea o de la asignatura, una cuestión relevante considerando la alta especificidad situacional de esta estrategia (Schwinger, 2013). En quinto lugar, en este estudio no se han contemplado otras metas de logro no estrictamente académicas, tales como el afán de los estudiantes por adaptarse socialmente e integrarse con sus compañeros (Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo y Núñez, 2016). Esta complementariedad entre metas académicas y extraacadémicas permitiría definir de una manera más precisa las conductas de logro de los estudiantes (Wentzel, 2001), en este caso, de los diferentes perfiles de estudiantes self-handicappers con autoestima baja y moderadamente alta identificados en este trabajo. Finalmente, de la misma manera que las metas de logro contempladas en este estudio no son las únicas que pueden ser adoptadas por los estudiantes, el self-handicapping tampoco constituye la única estrategia utilizada con propósitos de autoprotección (Martín, 2010). Por tanto, no es descartable que los perfiles de estudiantes self-handicappers identificados compatibilicen estas estrategias autodefensivas con otras como el pesimismo defensivo o la indefensión, lo que podría ampliar el espectro de perfiles de estudiantes que, con independencia de su nivel de autoestima, priorizan la protección de su valía personal. Futuros trabajos deberán considerar esta cuestión.

## Referencias

- Akin, U. (2014). 2x2 achievement goal orientations and self-handicapping. *Ceskoslovenska Psychologie*, 58(5), 431-441.
- Berglas, S., & Jones, E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. doi:10.1037/0022-3514.36.4.405
- Cano, F., Martín, A. J., Ginns, P., & Berbén, A. B. G. (2017). Students' self-worth protection and approaches to learning in higher education: Predictors and consequences. *Higher Education*. doi:10.1007/s10734-017-0215-0
- Chen, Z., Sung, K., & Wang, K. (2017). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*. doi:10.1177/0033294117735333
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11. doi:10.1016/j.paid.2016.03.080
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. V. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 861-880. doi:10.1037/a0032464
- Eronen, S., Nurmi, J., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive pessimistic, impulsive, and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177. doi:10.1016/S0959-4752(97)00015-7
- Esteban, M., Bernardo, A. B., Tuero, E., Cerezo, R., & Núñez, J. C. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales [The context does matter: Relationship between abandoning a university degree and contextual variables]. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79-88. doi:10.1016/j.ejeps.2015.06.001
- Ferradás, M. M., Freire, C., Núñez, J. C., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2017). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning*



- and *Individual Differences*, 56, 128-135. doi:10.1016/j.lindif.2016.10.018
- Ferradás, M. M., Freire, C., Regueiro, B., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Valle, A. (2015). Estrategias de self-handicapping en estudiantes universitarios. Diferencias entre cursos [Self-handicapping strategies in university students. Differences between courses]. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *Extr. 1*, 63-66. doi:10.17979/reipe.2015.0.01.345
- Ferradás, M. M., Freire, C., Valle, A., & Núñez, J. C. (2016). Academic goals and self-handicapping strategies in university students. *Spanish Journal of Psychology*, *19*. doi:10.1017/sjp.2016.25
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modelling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modelling. A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gębka, B. (2014). Psychological determinants of university students' academic performance: An empirical study. *Journal of Further and Higher Education*, *38*(6), 813-837. doi:10.1080/0309877X.2013.765945
- González, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje [Self-concept and academic performance. Its implications for motivation and self-regulated learning]*. Pamplona: EUNSA.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*(6), 1284-1295. doi:10.1037/0022-3514.73.6.1284
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 105-122. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.105
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review* *23*(3), 359-388. doi:10.1007/s10648-011-9155-x
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, *136*(3), 422-449. doi:10.1037/a0018947
- Hipp J. R., & Bauer D. J. (2006). Local solutions in the estimation of growth mixture models. *Psychological Methods*, *11*(1), 36-53. doi:10.1037/1082-989X.11.1.36
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*(6), 981-991. doi:10.1037/0022-3514.61.6.981
- Inglés, C. J., Martínez-Montegudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Goal orientation profiles and self-concept of secondary school students. *Revista de Psicodidáctica*, *20*(1), 99-116. doi:10.1387/RevPsicodidact.10023
- Jover, I., Navas, L., & Holgado, F. P. (2014). Goal orientations in the students of the Education Faculty of Alicante. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(2), 575-584.
- Kim, H., Lee, K., & Hong, Y. (2012). Claiming the validity of negative in-group stereotypes when foreseeing a challenge: A self-handicapping account. *Self and Identity*, *11*(3), 285-303. doi:10.1080/15298868.2011.561560
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, *39*, 42-58. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.12.002
- Korn, R. M., & Elliot, A. J. (2016). The 2x2 standpoints model of achievement goals. *Frontiers in Psychology*, *7*, 742. doi:10.3389/fpsyg.2016.00742
- Lanza, S. T., Flaherty, B. P., & Collins, L. M. (2003). Latent class and latent transition analysis. En J. A. Schinka, & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of Psychology: Research Methods in Psychology* (pp. 663-685). Hoboken, NJ: Wiley.
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicapping vs. self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1265-1268. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1265
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(4), 486-512. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.08.001
- Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, *88*, 767-778.
- Lovejoy, C. M., & Durik, A. M. (2010). Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and Emotion*, *34*, 242-252. doi:10.1007/s11031-010-9179-4
- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective* (Doctoral thesis, Western Sydney). Accessed from <http://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:587>
- Martin, A. J. (2010). *Building classroom success: Eliminating academic fear and failure*. Sydney: Bloomsbury Publishing.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*, *38*(1), 31-38. doi:10.1080/00050060310001706997
- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., Liem, G. A. D., & Collie, R. (2015). The role of adaptability in promoting control and reducing failure dynamics: A mediation model. *Learning and Individual Differences*, *38*, 36-43. doi:10.1016/j.lindif.2015.02.004
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *Spanish Journal of Psychology*, *10*(2), 458-467. doi:10.1017/S1138741600006727
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., & Milner, B. J. (2008). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, *44*(2), 292-311. doi:10.1016/j.jesp.2007.05.006
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A., & Fernández-Río, J. (2018). Efecto de las metas de logro y las estructuras de metas de clase 3x2 en la motivación autodeterminada: un análisis multinivel en educación secundaria [Effect of 3x2 achievement goals and classroom goal structures on self-determined motivation: A multilevel analysis in secondary education]. *Anales de Psicología*, *34*(1), 52-62. doi:10.6018/analesps.29.3.178511
- Midgley, C., & Urdan, T. C. (1995). Predictors of middle-school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, *15*(4), 389-411. doi:10.1177/0272431695015004001
- Midgley, C., & Urdan, T. C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, *26*(1), 61-75. doi:10.1006/ceps.2000.1041
- Miki, K., & Yamauchi, H. (2005). Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientations, and learning strategies. *Shinrigaku Kenkyu: Japanese Journal of Psychology*, *76*(3), 260-268. doi:10.4992/jjpsy.76.260
- Miñano, P., Gilar, R., & Castejón, J. L. (2012). A structural model of cognitive-motivational variables as explanatory factors of academic achievement in Spanish Language and Mathematics. *Anales de Psicología*, *28*(1), 45-54.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Newman, L. S., & Wadas, R. F. (1997). When the stakes are higher: Self-esteem instability and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 217-232.
- Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., & Smith, A. (2009). Achievement goals, self-handicapping and performance: A 2x2 achievement goal perspective. *Journal of Sports Sciences*, 27(13), 1471-1482. doi:10.1080/02640410903150459
- Rappo, G., Alesi, M., & Pepi, A. (2017). The effects of school anxiety on self-esteem and self-handicapping in pupils attending primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 465-476. doi:10.1080/17405629.2016.1239578
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Senko, C., Hama, H., & Belmonte, K. (2013). Achievement goals, study strategies, and achievement: A test of the "learning agenda" framework. *Learning and Individual Differences*, 24, 1-10. doi:10.1016/j.lindif.2012.11.003
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping - Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143. doi:10.1016/j.lindif.2013.07.009
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping - The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709. doi:10.1016/j.lindif.2011.09.004
- Schwinger, M., & Wild, E. (2012). Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 1-13. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.08.001
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744-761. doi:10.1037/a0035832
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. doi:10.1037/0022-0663.89.1.71
- Snyder, C. R., Higgins, R. L., & Stucky, R. J. (1983). *Excuses: Masquerades in search of grace*. New York: Wiley-Interscience.
- Stewart, M., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164. doi:10.1016/j.paid.2014.03.038
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725. doi:10.1037/0022-3514.60.5.711
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Piñeda, J. A., & Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias motivacionales de autoprotección [Academic goals and self-protection motivational strategies]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(5), 617-632.
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (Work, Sports, and Education). *PLOS One*, 9(4), e93594. doi:10.1371/journal.pone.0093594
- Wentzel, K. R. (2001). Metas sociales y relaciones sociales como motivadores de la adaptación a la escuela: un análisis motivacional [Social goals and social relationships as motivators of school adaptation: A motivational analysis]. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar [Motivation and school adaptation]* (pp. 269-294). Mexico: Oxford University Press.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. doi:10.1037/0022-0663.96.2.236

(Artículo recibido: 29-01-2018; revisado: 04-04-2018; aceptado: 19-04-2018)