

Artículo

Autoprotección de la Valía e Intención de Abandono Escolar Temprano

Lucía Roldán¹, Susana Rodríguez¹, Fátima María Díaz-Freire¹, Lucía Díaz-Pita¹ y Tania Vieites²

¹Universidad de la Coruña (España)

²Universidad Complutense de Madrid (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 27/11/2023

Aceptado: 29/01/2024

Palabras clave:

Autoprotección de la valía

Abandono escolar

Educación secundaria

Self-handicapping

RESUMEN

Antecedentes: El abandono escolar temprano es un problema significativo en los centros educativos españoles. Ante un fracaso escolar se ve alterado el sentimiento de competencia y autovalía de los estudiantes. El presente estudio investiga el papel de las estrategias de autoprotección en la intención de abandono escolar temprano, centrándose en el self-handicapping (autoboicot), la autoafirmación y el pesimismo defensivo. **Método:** Participaron 570 estudiantes de 2º y 3º de la ESO en Galicia, España. Para evaluar las estrategias de autoprotección de la valía se utilizó el cuestionario de Estrategias Motivacionales de Auto-Protección (EMAP; Rodríguez, 2000). Se aplicaron análisis de varianzas y regresión logística para explorar las relaciones entre las estrategias de autoprotección y la intención de abandono. **Resultado:** El self-handicapping mostró una fuerte asociación con la intención de abandono escolar, constituyéndose un predictor significativo de la intención de abandono escolar. **Conclusiones:** La relación entre la autoafirmación y la intención de abandono desafía la idea de que esta estrategia siempre contribuye positivamente al compromiso escolar. Estos hallazgos resaltan la necesidad de abordar las estrategias de autoprotección en las intervenciones educativas para prevenir el abandono escolar.

Self-protection of Self-worth and Intention of Early School Dropout

ABSTRACT

Background: Early school dropout is a significant issue in Spanish schools. Students' sense of competence and self-worth can be affected when facing academic failure. This study examines the role of self-protection strategies in the intention to drop out of school early, focusing on self-handicapping, self-affirmation, and defensive pessimism. **Method:** A sample of 570 students from 2nd and 3rd grade of Compulsory Secondary Education in Galicia, Spain, participated in the study. The Motivational Strategies for Self-Protection questionnaire (EMAP; Rodríguez, 2000) was employed to assess self-protection strategies. Analysis of variance and logistic regression were utilized to investigate the links between self-protection strategies and the intention to drop out. **Results:** A strong correlation was found between self-handicapping and the intention to drop out, indicating that self-handicapping is a significant predictor of this intention. **Conclusions:** The relationship between self-affirmation and the intention to drop out challenges the notion that this strategy always benefits school engagement. These results underscore the importance of addressing self-protection strategies in educational interventions to prevent dropout.

Introducción

El abandono escolar temprano es un tema de gran interés y preocupación tanto a nivel nacional como internacional (Vázquez et al., 2022). Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2022), si comparamos los datos de España con los del resto de países que conforman la Unión Europea, España es el segundo país con mayor tasa de abandono escolar temprano (13,3%). Específicamente son los estudiantes varones los que continúan abandonando con mayor frecuencia la escuela, el 16,7% de abandono de alumnos varones frente al 9,7% entre alumnas (MEFP, 2022).

El abandono escolar temprano debe observarse como el resultado de un proceso más o menos prolongado en el tiempo que puede empezar en la etapa secundaria, o incluso, en la primaria y que se explica por un conjunto de factores relacionados tanto con las características personales de los propios estudiantes, como con sus experiencias vitales en su núcleo familiar, escolar o en el entorno en el que viven (Rumberger y Rotermund, 2012). Así, no existiría un único elemento determinante del abandono, sino que podrían ser varios los factores que afectarían a los diferentes ámbitos del compromiso de los estudiantes con la escuela.

La salud mental y emocional de los adolescentes es uno de los principales factores que influyen en el abandono escolar y la desviación social (Limone y Toto, 2022). Específicamente, se observa que componentes como la autoestima del estudiante afectan a su compromiso emocional y conductual, y que la autoeficacia es un elemento crítico para lograr objetivos educativos y tomar decisiones a lo largo de la vida (Acosta-Gonzaga, 2023). En esta línea, la competencia percibida y la autovalía del estudiante se relacionan con cómo los estudiantes se ven a sí mismos en el contexto escolar y pueden influir en su motivación y compromiso con la educación. Por ejemplo, en el estudio de Ferla et al. (2010) se encontró que los estudiantes con un fuerte sentido de autoeficacia académica son más propensos a emprender tareas desafiantes y a utilizar estrategias de aprendizaje autorregulado. En consecuencia, una baja percepción de competencia y autovalía podría conducir a una disminución del compromiso escolar y, potencialmente, al abandono escolar.

Por lo tanto, el sentimiento de competencia y autovalía puede verse afectado cuando el individuo se expone a un posible fracaso en la escuela. Un fracaso académico, además de emocionalmente doloroso, puede llevar al estudiante a considerar que, por ejemplo, no es suficientemente capaz o valioso, lo cual puede traducirse, finalmente, en un daño a la propia autoestima (Crocker et al., 2002; Zheng et al., 2020). Dado el riesgo que puede acarrear para la propia autoestima no tener éxito en la escuela, evitar o contener el daño puede convertirse en una prioridad para muchos estudiantes (Covington, 1992; De Castella et al., 2013). En este sentido, es objeto de esta investigación explorar el papel que las estrategias motivacionales destinadas a defender y proteger el propio bienestar y la valía personal pueden jugar en el abandono escolar temprano.

La Autoprotección de la Valía

Como en otros contextos de logro, en la gestión de la motivación escolar ocupa un lugar relevante el empleo de mecanismos y estrategias dirigidas a proteger la valía propia, evitando o atenuando las creencias de incompetencia (Ferradás et al., 2019). Así, podemos encontrar

estudiantes que tratan de eludir el fracaso dedicando deliberadamente poco esfuerzo o, simplemente, evitando la participación, de modo que la valía propia y la autoestima no se vean afectadas al eliminar la posibilidad de atribución a la falta de capacidad (Covington, 1992). Los estudiantes pueden también tratar de proteger su autoestima activando creencias de competencia en ámbitos distintos a los que se perciben como amenazantes (Chen et al., 2018; Ferradás y Freire, 2019; Norem, 2008; Sherman y Cohen, 2006; Steele, 1988) o estableciéndose a priori bajas expectativas (Norem y Cantor, 1986).

Self-handicapping (Autoboicot)

Más allá de la procrastinación o la dilación, el self-handicapping, posponer premeditadamente la realización de las actividades apuntando, generalmente, algún impedimento, puede observarse como un mecanismo que restringe la posibilidad de que los potenciales malos resultados se vinculen a la falta de capacidad, salvaguardando así la autoestima (Arkin y Baumgardner, 1985; Török et al., 2018). La postergación intencional del trabajo o la intención de no esforzarse suele explicarse aludiendo a impedimentos diversos y llegando a incluir comportamientos autodestructivos como el consumo de sustancias (Midgley y Urdan, 1995; Urdan y Midgley, 2001).

La literatura ha diferenciado dos formas de self-handicapping: self-handicapping conductual y self-handicapping alegado (Arkin y Baumgardner, 1985; Leary y Shepperd, 1986). El self-handicapping conductual incluiría los comportamientos específicos destinados a boicotear la realización efectiva de la tarea, es decir, abarcaría acciones como dejar el trabajo para más tarde o no esforzarse. En cambio, el self-handicapping alegado referiría la evocación de factores incontrolables que han impedido que el trabajo se haya realizado con éxito, el agotamiento, enfermedad o estrés, por ejemplo, sin que necesariamente se aludan conductas específicas de boicot. En este contexto las evidencias tienden a concluir que el self-handicapping conductual resultaría más perjudicial para el rendimiento que el self-handicapping alegado (Coudeville et al., 2008; Schwinger et al., 2022; Xing et al., 2018), dado que este último no acarrearía forzosamente una reducción del esfuerzo ni el establecimiento a priori de un obstáculo al compromiso.

En cualquier caso, parece que el self-handicapping repercute negativamente en el logro al ir acompañado en parte, de malos hábitos de trabajo, afectando a su vez a la capacidad de afrontamiento y al ajuste psicosocial del adolescente (Elliot y Church, 2003; Józsa et al., 2022; Urdan y Midgley, 2001), y asociándose positivamente con una mayor ansiedad ante las tareas y con una merma en la percepción de control (Putwain, 2019). Como resultado, los estudiantes con predisposición al self-handicapping obtendrían peores resultados al finalizar el curso escolar que aquellos que hacen una escasa utilización de esta estrategia, lo que, con el tiempo debilitaría la probabilidad de continuar con los estudios (Martin et al., 2001). La investigación previa ha sostenido que la falta de metas firmes de logro y el miedo a fracasar en la escuela aumentan el sentimiento de impotencia a la hora de enfrentarse a las tareas, incrementando ulteriormente la adopción de mecanismos de self-handicapping y repercutiendo también en el absentismo escolar, la desvinculación del centro y el rendimiento académico (De Castella et al., 2013). Tomando en consideración

la evidencia previa cabe hipotetizar que el alumnado decidido a abandonar prematuramente la escuela podría recurrir a estrategias de autoprotección como el self-handicapping en mayor medida que sus compañeros sin intención de abandono, al tiempo que se explora el papel explicativo de la adopción de esta forma de autoprotección sobre la intención de abandono escolar temprano.

La Autoafirmación

La autoafirmación entendida como la activación, más o menos intencional, de creencias de competencia y buen desempeño en ámbitos distintos al que se percibe como una amenaza contribuiría a proteger la autoestima y restablecer la valía (Sherman y Cohen, 2006; Steele, 1988). Al debilitar la amenaza percibida y promover una visión más amplia de uno/a mismo/a y de los propios recursos personales, la autoafirmación podría reportar beneficios a la integridad personal, predisponer a atender la retroalimentación y a revisar creencias y comportamientos (Cohen y Sherman, 2014; Reeves et al., 2023).

En esta línea, la investigación previa ha sugerido que la autoafirmación podría reducir el estrés fisiológico del individuo (Sherman, 2013), contribuir a la mejora de la ejecución cognitiva y la toma de decisiones y estar asociada a una mayor inteligencia fluida y mayor predisposición a participar en programas con poblaciones socialmente estigmatizadas, como aquellas afectadas por la pobreza (Hall et al., 2014). Entre los estudiantes que recurren a esta estrategia se han observado mayores creencias de competencia, autoestima y esperanza; evidenciándose incluso un mayor sentido de pertenencia a la escuela (Brady et al., 2016). Reconociendo que la incidencia de este mecanismo podría estar condicionada por la conciencia del individuo sobre el propio recurso y la intencionalidad de su empleo (Sherman et al., 2009), se ha sugerido también que la autoafirmación podría limitar la adopción de otro tipo de estrategias centradas en la procrastinación al minimizarse el miedo a la amenaza (Siegel et al., 2005).

Sin embargo, la literatura e investigación previa también concluyen que el empleo de la autoafirmación atenúa la motivación intrínseca, lo que contribuiría a minimizar el esfuerzo y el tiempo dedicado a las actividades, y/o promovería el uso de estrategias superficiales de memorización y repetición alejándose de la adquisición de aprendizajes profundos y verdaderamente significativos (Liu y Huang, 2019; Suárez y Fernández, 2005). De este modo, al reducir la motivación y la dedicación a aquellos ámbitos entendidos como amenazantes, la autoafirmación acabaría afectando al compromiso en la escuela (Vohs et al., 2013). Tratando de contribuir a esta disonancia de la investigación previa, en este trabajo se exploran las diferencias en el empleo de la autoafirmación entre estudiantes con intención de abandono y aquellos que no informan de esta intención; así como su potencial explicativo sobre la intención de abandono escolar temprano.

El Pesimismo Defensivo

Otra de las estrategias protectoras de carácter anticipatorio, al igual que el self-handicapping, definida en la literatura, es el pesimismo defensivo. Se trataría también de una estrategia de autoprotección con la que los estudiantes preocupados por su rendimiento se focalizan en todo aquello que podría salir mal en su

intento de alcanzar el éxito y tratan de mitigar la ansiedad que esto les genera incrementado el esfuerzo, el control y la concentración (Ferradás et al., 2020; Lim, 2009). Frente a los individuos que adoptan mecanismos de self-handicapping, en aras de prevenir fracasos potenciales, los pesimistas defensivos parecen ser más capaces de gestionar y de administrar de una manera eficaz sus esfuerzos, minimizando las distracciones que supongan un obstáculo para el desempeño (Elliot y Church, 2003; Martin et al., 2003; Tekin et al., 2023).

Esta estrategia protectora parece favorecer la planificación y el desempeño, al menos a corto plazo (Norem, 2008; Tekin et al., 2023), así como la motivación académica en estudiantes propensos a la ansiedad (Gibbons, 2023). Tradicionalmente se ha asociado con un buen rendimiento en el ámbito académico (Eronen et al., 1998). Sin embargo, el pesimismo defensivo también conlleva importantes consecuencias negativas para el bienestar emocional del estudiante. Las evidencias actuales disponibles sugieren que los pesimistas defensivos se caracterizarían por una elevada ansiedad ante la tarea y por una baja autoestima académica (Bae et al., 2022; Coudevylle et al., 2011; Ferradás et al., 2019; Ferradás et al., 2020).

En esta línea, Martin et al. (2003) propusieron diferenciar dos componentes en el constructo de pesimismo defensivo: las expectativas defensivas y la reflexividad. Mientras que la reflexividad daría cuenta de estos efectos positivos sobre el compromiso académico, sostener defensivamente bajas expectativas afectaría negativamente a la autorregulación emocional y a la persistencia del alumno/a, al menos en contextos de logro percibidos como amenazantes. Efectivamente, dada la focalización sobre el rendimiento, los autoesquemas negativos que estos estudiantes parecen tener de sí mismos se activarían especialmente en entornos escolares donde se da competitividad entre pares, debido a tratarse de contextos en los que se está especialmente expuesto al fracaso y a la comparación social (García y Pintrich, 1994). En este punto el pesimista defensivo podría dejar de disfrutar del aprendizaje y limitar su intención de participar (Ntoumanis et al., 2010) debilitándose, con el tiempo, su bienestar emocional (Lee et al., 2010; Lei y Duan, 2016).

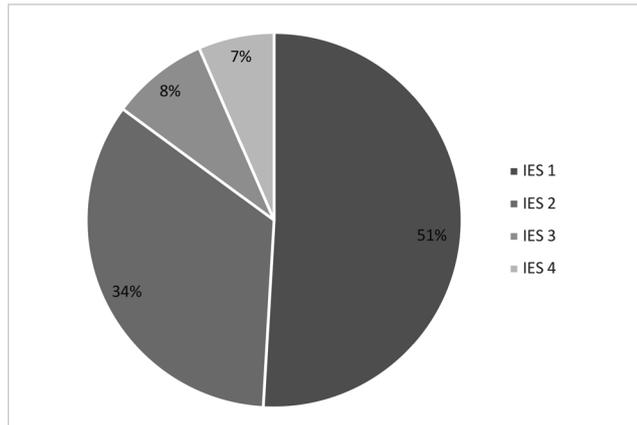
En síntesis, además de explorar las diferencias en estrategias de autoprotección en función del género y del curso, este estudio aborda (a) las diferencias en las estrategias de autoprotección de la valía que adoptan los estudiantes con intención de abandonar antes de finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y quienes no manifiestan esta intención y (b) el establecimiento del potencial explicativo de la adopción de estas estrategias de autoprotección sobre la intención o no intención de abandono escolar temprano. Concretamente, se hipotetiza que las estrategias dirigidas a la autoprotección desembocarán en intenciones de abandono escolar temprano, asimismo las chicas serán más proclives a emplear el pesimismo defensivo como estrategia de autoprotección en el contexto académico y se observará una mayor propensión a la autoafirmación entre los estudiantes de cursos más elevados.

Método

Participantes

En esta investigación participaron 570 estudiantes de 2º y 3º de la ESO con una edad media de 14,29 años ($DT = 1,02$), que pertenecían a seis Institutos de Educación Secundaria (IES) de

Figura 1
Porcentaje de Participantes por IES



Nota. IES = Instituto de Enseñanza Secundaria.

la Comunidad Autónoma Gallega. El 48,8% de los participantes estudiaban 2º curso de la ESO y el 51,2% cursaban 3º de la ESO. Mientras que un 45,4% de la muestra eran chicos y el 54,6% chicas. Asimismo, el 10,5% de los participantes ($n = 60$) estaban repitiendo curso en el momento de la recogida de datos, el 10,2% informaba de haber repetido en la etapa anterior, el 16,3% de haber repetido algún curso en la ESO y el 4,6% dos cursos.

Dado que se trataba de centros de diferentes tamaños, damos cuenta de que el 46,8% del total de participantes cursaban sus estudios en el IES 6 y el 31,4% en el IES 5, como se puede apreciar en la Figura 1.

Los centros educativos objeto de estudio disponían de un número total de estudiantes dispar, por lo tanto, cabe destacar que el 46,8% del total de participantes cursaban sus estudios en el IES 6, siendo el centro con mayor número de participantes. Mientras que el 31,4% de los estudiantes pertenecían al IES 5, como se puede apreciar en la Figura 1.

Los participantes en esta investigación cursaban 2º y 3º de la ESO en seis IES gallegos, estos centros presentan algunas diferencias entre ellos que es necesario tomar en consideración. El IES 1 es un centro urbano, situado en una ciudad y de línea 3 en la ESO. En cambio, el IES 2 cuenta con 2 líneas en la ESO y está ubicado en una zona rural costera cuya población ha ido descendiendo progresivamente en los últimos años, hasta llegar a menos de 6.000 habitantes. El IES 3 cuenta con 2 líneas en 1º y 2º de ESO y con una línea en 3º y 4º de ESO, ambos se encuentran en una zona rural de interior de menos de 4.000 habitantes, que ha experimentado un importante descenso poblacional en los últimos años junto con un envejecimiento poblacional significativo, pues la media de edad se sitúa entre los 50 y 60 años. El IES 4 cuenta con dos líneas en 1º de la ESO y una línea en 2º, 3º y 4º. El centro se localiza en una zona rural costera de menos de 5.000 habitantes. El IES 5, por su parte, cuenta con 5 líneas en 1º y 2º de ESO, 4 líneas en 3º y 3 líneas en 4º. Este instituto está en un núcleo urbano cuya población no llega a los 32.000 habitantes. Finalmente, el IES 6 se ubica en un pueblo del área metropolitana de una ciudad, cuenta con casi 25.000 habitantes y tiene 6 líneas en 1º de ESO, 5 líneas en 2º y 6 líneas en 3º y 4º.

Tabla 1
Descriptivos de los Ítems Relativos a la Intención de Abandono Escolar Temprano

| Ítems de intención de abandono | M | DT | Me | Asimetría | Curtosis |
|---|------|-----|------|-----------|----------|
| Dejaré los estudios el próximo curso | 1,23 | ,71 | 1,00 | 3,39 | 11,45 |
| Voy a dejar los estudios antes de terminar la ESO | 1,28 | ,81 | 1,00 | 3,13 | 9,53 |

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; ME = Mediana.

Instrumentos

Intención de Abandono Escolar

Se emplean los ítems: Dejaré los estudios el próximo curso [ítem 2] y Voy a dejar los estudios antes de terminar la ESO [ítem 4] que se respondieron sobre una escala 1 a 5 desde *En Total Desacuerdo* (1) a *Totalmente de Acuerdo* (5), para evaluar la intención de abandono escolar temprano.

Los análisis descriptivos y el estudio de distribución de frecuencias sugieren el establecimiento de una medida dicotómica No/Si tanto para la intención de abandono el próximo curso como para intención de abandono antes de terminar la ESO en base a la mediana en cada caso (Véase Tabla 1).

De este modo se encuentra que el 11,4% ($n = 65$) de estudiantes participantes informan de intención de dejar los estudios el próximo curso y un 13,9% ($n = 79$) de dejar los estudios antes de finalizar la ESO.

Estrategias Motivacionales de Auto-Protección (EMAP)

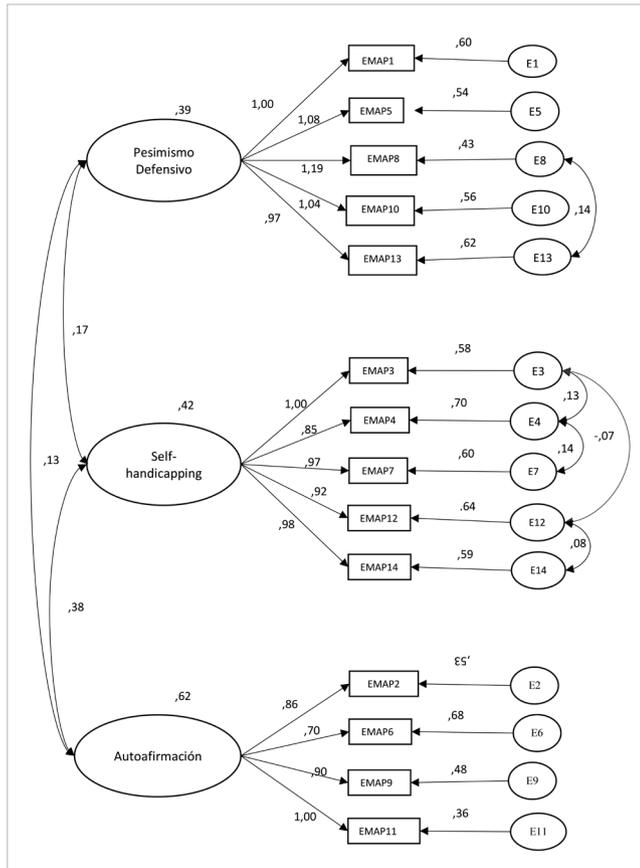
Para evaluar las estrategias de autoprotección de la valía se utilizó el cuestionario de *Estrategias Motivacionales de Auto-Protección* (EMAP; Rodríguez, 2000) compuesto por 14 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (donde 1 es “nunca” y 5 es “siempre”) (Véase Anexo I).

Para la evaluación del self-handicapping se emplean cinco de los seis ítems empleados en el Academic Self-Handicapping Scale propuestos por Midgley et al. (1996); manteniendo, como los autores, preguntas en términos de mecanismos que a priori podrían emplearse con objeto de influir en la autopresentación estratégica (pe., *Algunos estudiantes dicen que no han estudiado lo suficiente, de esta forma si sus resultados no son tan buenos como esperaban pueden echarle la culpa a eso. ¿En qué medida tú también haces esto?; Algunos compañeros buscan razones para no hacer las cosas (se sienten mal, tienen que ayudar en casa, deben cuidar a un familiar, etc.). Así, si al final las cosas no le salen bien pueden decir que esta es la razón. ¿En qué medida tú también haces esto?*) (5 ítems; $\alpha = .77$).

Asumiendo este carácter estratégico se incorporaron una serie de cinco ítems para evaluar el pesimismo defensivo (pe., *Algunos compañeros dicen que no son buenos en un trabajo o materia, pero en realidad lo que están haciendo con esto es exigirse a sí mismos un mayor esfuerzo. Algunas personas suelen creer que no son buenas en una actividad o trabajo, pero en realidad consiguen hacer las cosas bastante bien. ¿En qué medida a ti también te ocurre esto?*) (5 ítems; $\alpha = .81$).

Destacando su componente de reactivo basado en el reajuste atribucional se planteó una secuencia de cuatro ítems para evaluar

Figura 2
Modelo de Medición (AFC). Constructos Latentes y Variables Medidas EMAP



Nota. 50 Parámetros; $\chi^2_{(62)} = 77.627$, $p < .001$; CFI = .967; TLI = .957; RMSEA = .046 (90% CI = .036/.056).

la autoafirmación (pe., *Algunos estudiantes, cuando obtienen malos resultados en alguna asignatura, no les dan demasiada importancia, ya que suelen pensar en otras actividades en las que si son buenos. ¿En qué medida tú también haces esto?*; *Algunos estudiantes, cuando obtienen malos resultados en el trabajo o en los estudios suelen pensar en otros ámbitos (familia, deporte, vida social...) en los que se consideran buenos y eso les hace sentirse mejor. ¿En qué medida tú también haces esto?*) (4 ítems; $\alpha = .78$).

El análisis factorial confirmatorio para la muestra verificó que los ítems del EMAP se ajustaban a un modelo factorial de tres factores: pesimismo defensivo, self-handicapping y autoafirmación ($\chi^2 = 77,627$, $df = 62$, $p < .001$; CFI = .967; TLI = .957; RMSEA = .046 (90% CI = .036, .056) (Véase Figura 2).

Procedimiento

En un primer momento se contactó con la dirección de los centros educativos para explicarles la temática y los objetivos de esta investigación, así como para solicitar su colaboración si fuese posible. Una vez obtenido el consentimiento escrito por parte de la dirección de cada centro, el alumnado de 2º y 3º de ESO procedió a cumplimentar los cuestionarios, contando con la colaboración del

profesorado tutor en la recogida de información. Antes de comenzar a cubrir los cuestionarios, se informó a los participantes sobre el objetivo del estudio, se reafirmó la protección de su confidencialidad y se garantizó el cumplimiento ético, asegurando que los datos recopilados se utilizarían únicamente con fines de investigación. Además, se verificó que todos los procedimientos llevados a cabo se alineaban con los principios éticos de la Declaración de Helsinki. El cuestionario fue respondido de manera individual por cada uno de los participantes. Se les informó sobre la voluntariedad y anonimato de su participación, y se les garantizó la confidencialidad de los datos recabados en el estudio.

Análisis de Datos

Además de los preceptivos análisis frecuencias y descriptivos de los ítems, análisis factoriales y de fiabilidad de los instrumentos de medida y análisis de correlaciones, se emplea el análisis de varianzas para estudiar las diferencias entre estudiantes con intención de abandonar y sin intención de abandonar en self-handicapping, pesimismo defensivo y autoafirmación. Se emplea la *d* de Cohen como indicador del tamaño de efecto entendiendo que estadísticos entre .20 y .49 indican tamaños de efecto pequeños, entre .50 y .70 efectos intermedios y a partir de .80 efectos grandes.

Por otra parte, se emplea el análisis de regresión logística con procedimiento por pasos hacia delante de Wald tomando como variable criterio la intención de abandono (no/si) y como covariables las estrategias de autoprotección definidas. Para analizar el ajuste de los modelos de regresión propuestos se tendrá en cuenta la R² de Nagelkerke, que indica el porcentaje de varianza explicada por el modelo (Nagelkerke, 1991) y el porcentaje de casos correctamente clasificados, que permite determinar hasta qué punto las variables predictoras resultan de utilidad para estimar la variable criterio en cada modelo propuesto.

Resultados

Se encuentra una importante correlación positiva entre el self-handicapping y la autoafirmación ($r = .57$, $p < .01$). Tanto el self-handicapping como la autoafirmación correlacionan también positivamente con el pesimismo defensivo ($r = .34$, $p < .01$ y $r = .22$, $p < .01$).

El Análisis de Varianza sugiere que existen diferencias significativas, con tamaños de efecto pequeños, en el empleo de estrategias de pesimismo defensivo y autoafirmación entre chicos y chicas ($F = 15,91$, $p < .001$, $d = .34$ y $F = 22,73$, $p < .001$, $d = .40$, respectivamente). Tal y como puede observarse en la Figura 3, los chicos serían más proclives a la autoafirmación mientras que las chicas adoptarían en mayor medida el pesimismo defensivo.

El Análisis de Varianza sugiere también que existen pequeñas diferencias significativas en el empleo de El análisis de varianza sugiere también que existen pequeñas diferencias significativas en el empleo de estrategias de autoafirmación entre los estudiantes que cursan 2º de la ESO y los que cursan 3º de la ESO ($F = 7.69$, $p < .01$, $d = .24$) (Véase Figura 4).

Tal y como puede observarse en la Figura 4 en 3º de la ESO sería más probable la adopción de autoafirmación que en 2º de la ESO.

Figura 3
Diferencias en Autoprotección Entre Chicos y Chicas

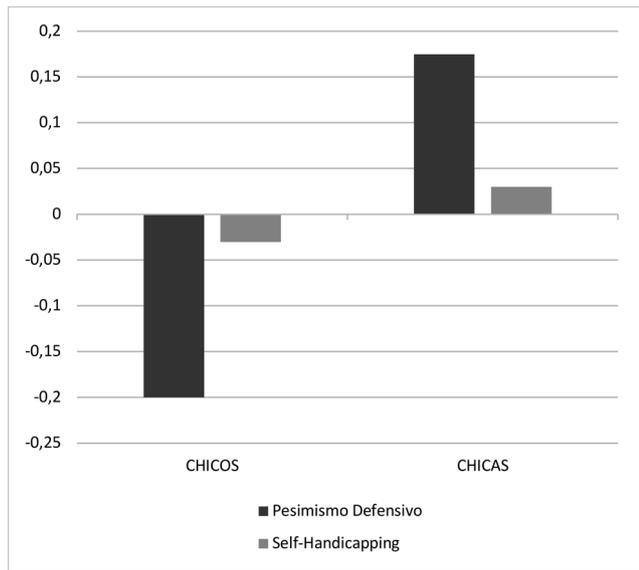


Figura 5
Diferencias en Autoprotección Entre Estudiantes con Intención de Dejar los Estudios el Próximo Curso y Estudiantes sin Esta Intención

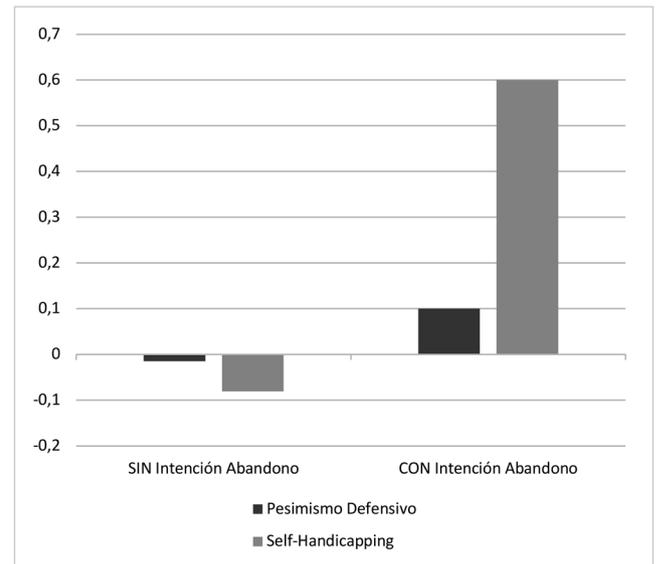


Figura 4
Diferencias en Autoprotección Entre Estudiantes de 2º y 3º ESO

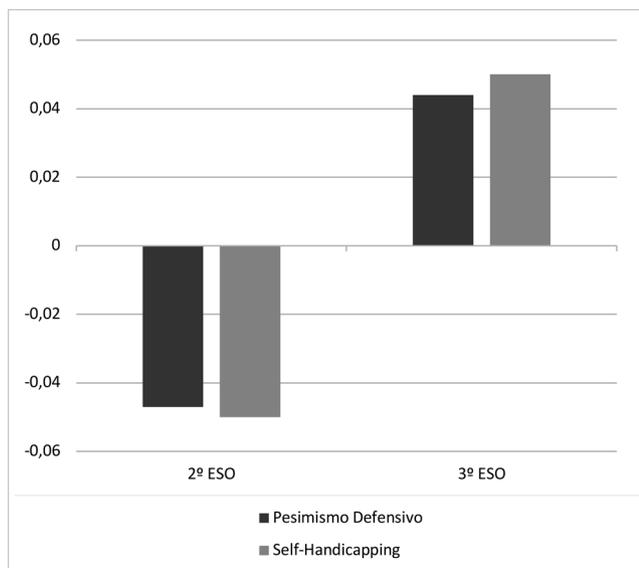
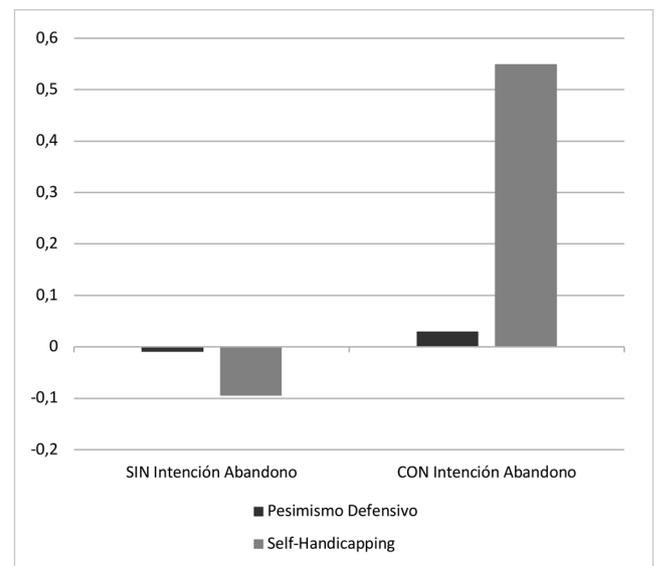


Figura 6
Diferencias en Autoprotección Entre Estudiantes con Intención de Dejar los Estudios Antes de Terminar la ESO y Estudiantes sin esta Intención



Nota. ESO - Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis de varianza sugiere que existen diferencias significativas, con tamaños de efecto intermedios, en el empleo de estrategias de self-handicapping entre los estudiantes que informan de su intención de *dejar los estudios el próximo curso* ($F = 25,97, p < .001, d = .69$) y de *dejar los estudios antes de finalizar la ESO* ($F = 28,47, p < .001, d = .66$). Se encuentran también diferencias significativas, con tamaño de efecto pequeños, entre los estudiantes con intención de *dejar los estudios el próximo curso* ($F = 4,40, p < .05, d = .28$) y de *dejar los estudios antes de finalizar la ESO* ($F = 15,513, p < .001, d = .49$) en el empleo de la autoafirmación.

No se encuentran diferencias significativas entre los estudiantes con intención de abandonar y aquellos que no tienen intención de abandonar para el pesimismo defensivo.

Tal y como puede observarse en las [figuras 5 y 6](#), los estudiantes con intención de dejar los estudios el próximo curso y quienes informan de su intención de dejar los estudios antes de finalizar la ESO emplearían en mayor medida que sus compañeros sin esta intención tanto self-handicapping como autoafirmación.

El modelo logístico propuesto incorporando las tres estrategias de autoprotección diferenciadas como predictores de la intención

Tabla 2

Pruebas Ómnibus de Coeficientes de Modelo Para la Intención de Dejar los Estudios el Próximo Curso

| | | Chi-cuadrado | gl | Sig. |
|--------|--------|--------------|----|------|
| | Paso | 29,628 | 1 | ,000 |
| Paso 1 | Bloque | 29,628 | 1 | ,000 |
| | Modelo | 29,628 | 1 | ,000 |

Nota. gl = grado de libertad; Sig. = significación.

Tabla 3

Pruebas Ómnibus de Coeficientes de Modelo Para la Intención de Dejar los Estudios Antes de Terminar la ESO

| | | Chi-cuadrado | gl | Sig. |
|--------|--------|--------------|----|------|
| | Paso | 38,239 | 1 | ,000 |
| Paso 1 | Bloque | 38,239 | 1 | ,000 |
| | Modelo | 38,239 | 1 | ,000 |

Nota. gl = grado de libertad; Sig. = significación.

de dejar los estudios el próximo curso (No = 0/Si = 1) clasificaría globalmente al 88.6% de la muestra ($\chi^2 = 29,628$, $p < .001$) (Véase *Tabla 2*).

Con un porcentaje de varianza explicada del 10% ($R^2_{\text{Nagelkerke}} = .103$), el análisis del último paso para la totalidad de la muestra sugiere que el empleo de self-handicapping es un factor explicativo de la intención de abandonar los estudios el próximo curso ($W = 28,58$, $p < .001$).

El modelo formulado con idénticos predictores para la intención de dejar los estudios antes de terminar la ESO (No = 0/ Si = 1) clasifica globalmente al 87% de la muestra ($\chi^2 = 38,24$, $p < .001$) (Véase *Tabla 3*).

Explicando en este caso 12% de la varianza ($R^2_{\text{Nagelkerke}} = .121$), el análisis del último paso para la totalidad de la muestra sugiere que el empleo de self-handicapping es un factor explicativo de la intención de abandonar los estudios antes de finalizar la ESO ($W = 36,004$, $p < .001$).

Discusión

Aun cuando se ha sugerido que la autoafirmación podría limitar la adopción de recursos como el self-handicapping (Siegel et al., 2005) en la medida que contribuiría a minimizar la percepción de amenaza en contextos de logro, los resultados de este estudio parecen apuntar a que el empleo de la autoafirmación y el self-handicapping correlacionan positivamente. En esta línea, se han detectado diferencias en el empleo de la autoafirmación a favor de los adolescentes con intención de abandonar, frente a aquellos que no parecen tener tal intención, lo que entra en conflicto con trabajos previos que planteaban que esta estrategia motivacional podría contribuir al sentido de pertenencia a la escuela (Brady et al., 2016).

La investigación previa ha sugerido que el self-handicapping está asociado a un bajo rendimiento académico y a bajas expectativas de éxito escolar, a niveles deprimidos de autoestima, malos hábitos de estudio, y también a cierto aislamiento durante el trabajo escolar (Elliot y Church, 2003; Martin et al., 2003; Urdan, 2004; Zuckerman y Tsai, 2005). De hecho, se han aportado evidencias de que entre los

efectos negativos del self-handicapping estarían las dificultades de adaptación, la ansiedad, el burnout académico (Finez y Sherman, 2012; Prapavessis et al., 2003; Zhang et al., 2021, Zuckerman y Tsai, 2005) y la baja realización personal (Akin, 2012). En este sentido cabría interpretar el papel del self-handicapping en la explicación de la intención de abandono escolar temprano, para respaldar la hipótesis de que el alumnado decidido a abandonar prematuramente la escuela recurra a estrategias como el self-handicapping.

Los resultados de este estudio darían cuenta del complejo “círculo vicioso” del empleo de estrategias dirigidas a la autoprotección y que podrían desembocar en esta intención de abandono escolar temprano. Si bien podemos compartir que inicialmente el self-handicapping facilita la atribución de fracasos a factores no relacionados con la propia capacidad, eventualmente, el estudiante acabaría reduciendo el interés en el logro, limitando sus expectativas de futuro, y dando paso al agotamiento emocional (Higgins y Berglas, 1990), la pasividad y/o la impotencia (Covington, 1992; Thompson y Richardson, 2001). En este sentido cabe seguir explorando la incidencia del self-handicapping sobre el abandono escolar temprano.

Del mismo modo, aunque la autoafirmación parece tener potencial para debilitar la amenaza del contexto logro, contribuyendo no sólo a proteger la autoestima sino promoviendo la autorregulación (Cohen y Sherman, 2014; Sherman y Cohen, 2006), la minimización implícita del fracaso académico y la reducción del compromiso cognitivo en la escuela podría acabar afectando a la intención de abandono (Suárez y Fernández, 2005; Vohs et al., 2013).

Los resultados de esta investigación constatan que, tal y como sugerían las evidencias previas, las chicas son más proclives a emplear el pesimismo defensivo como estrategia de autoprotección en el contexto académico (Ferradás et al., 2018; Ferradás et al., 2020; Ntoumanis et al., 2010). En este sentido, cabe señalar que este comportamiento puede atribuirse a que las chicas perciben el uso del pesimismo defensivo como una forma efectiva de salvaguardar su autoestima ante potenciales fracasos (Helfert y Warschburger, 2013). De esta forma se confirma la hipótesis en relación al género, ya que se preveía un mayor uso del pesimismo defensivo como estrategia de autoprotección en el género femenino.

Respecto al curso, se ha observado una mayor propensión a la autoafirmación entre los estudiantes de 3º de la ESO en comparación con aquellos que cursan 2º de la ESO (Sanchis-Sanchis et al., 2020), tal y como anticipaban la hipótesis relativa al curso. Esta diferencia podría estar relacionada con el desarrollo evolutivo durante la adolescencia puesto que, durante esta etapa, los jóvenes no solo consolidan su imagen social y académica, sino que también experimentan un desarrollo significativo en sus habilidades sociales y en la percepción de su imagen corporal. Conforme avanzan en edad y madurez, tienden a adquirir una mayor confianza en sí mismos y en sus capacidades, lo que se refleja en una autoafirmación más pronunciada. Esta progresión se evidencia también en el estudio de Vicent et al. (2015), que encontró que los estudiantes mayores de 13 a 18 años presentaron puntuaciones más altas en diversas dimensiones del autoconcepto, como en el autoconcepto académico general, en las habilidades físicas, en la apariencia física, en las relaciones con el sexo opuesto y en la autoestima, en comparación con sus compañeros más jóvenes.

La interpretación del fracaso como una amenaza a la autovalía (Thompson, 1993; Thompson et al., 1995), en lugar de una oportunidad

para la mejora y corrección de errores, puede ser un factor clave del bajo rendimiento. En este sentido, promover la competitividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje incrementa la comparación social, el miedo y la ansiedad por fallar (Covington, 1992; García y Pintrich, 1994), además de aumentar la probabilidad de creencias de incompetencia (Martin, 2012; Salazar-Ayala et al., 2021).

Con el tiempo las experiencias repetidas de fracaso, intensificadas por la presión de tener que competir con los pares, llevarían al estudiante a convencerse cada vez más de que sus fracasos se deben a su baja capacidad. De hecho, en este sentido, sus resultados son mejores cuando implican una escasa amenaza para su autoestima, pero empeoran cuando consideran que el resultado revelará una baja capacidad (Acosta-Gonzaga et al., 2023; Thompson y Dinnel, 2007). Esto explica que, para este alumnado, los sentimientos de incompetencia y falta de capacidad aumenten cuando el fracaso va precedido de un gran esfuerzo, mientras que cuando ese fracaso llega tras un escaso esfuerzo el afecto negativo disminuye (Banerjee y Halder, 2021; Covington y Omelich, 1979; Tulis y Fulmer, 2013).

Es importante también reconocer ciertas limitaciones inherentes a este estudio. Por un lado, la recolección de la muestra se limitó exclusivamente a la Comunidad Autónoma de Galicia, lo cual podría restringir la capacidad de generalizar nuestros hallazgos a diferentes contextos. En segundo lugar, los instrumentos validados para medir las estrategias de autoprotección y la intención de abandono escolar fueron medidas autoinformadas, lo que podría introducir sesgos relacionados con la autopercepción y la respuesta social deseada. Además, el enfoque transversal adoptado en este estudio limita la comprensión de la evolución dinámica de las actitudes y comportamientos de los estudiantes a lo largo del tiempo. Por tanto, una futura dirección de la investigación podría ser la implementación de un diseño longitudinal que permita una exploración más detallada y profunda sobre cómo las estrategias de autoprotección y otros factores relevantes influyen en la decisión de los estudiantes de abandonar el sistema educativo.

Siguiendo esta línea, sería adecuado para posteriores investigaciones ampliar la muestra a otras comunidades autónomas o incluso países y contextos educativos, para aumentar la generalización de los resultados. Una línea de investigación interesante sería explorar el impacto de factores externos como el apoyo de pares y la influencia familiar en el desarrollo y comportamiento adolescente. Investigaciones previas como la de Jenkins et al. (2002), destacan el papel de estas influencias, subrayando la relevancia del soporte familiar en las primeras etapas de la adolescencia, seguido por una creciente valoración y efecto del apoyo entre pares en etapas posteriores. Este enfoque podría proporcionar una comprensión más matizada sobre cómo las redes de apoyo social interactúan y afectan las decisiones educativas de los adolescentes, ofreciendo valiosas perspectivas para crear estrategias de intervención preventivas en el contexto escolar.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Financiación

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación de los proyectos de investigación EDU2013-44062-P (MINECO)

y EDU2017-82984-P (MEIC) y a la cofinanciación recibida con fondos del Programa de ayudas a la etapa predoctoral de la Xunta de Galicia (Consellería de Cultura, Educación e Universidade), ED481A-2022/219 y ED481A 2021/351.

Referencias

- Acosta-Gonzaga E. (2023). The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Akin, A. (2012). Self-handicapping and burnout. *Psychological Reports*, 110(1), 187-196. <https://doi.org/10.2466/01.02.14.PR0.110.1.187-196>
- Arkin, R.M., y Baumgardner, A. (1985). Self-handicapping. En J. H. Harvey y G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169-202). Academic Press.
- Bae, J., Yoo, H.S., y Lee, J. (2022). Identifying latent classes of self-esteem level, self-esteem stability, and internalized shame among Korean college students: Relations to self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 194, 111634. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111634>
- Banerjee, R., y Halder, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon*, 7(7), e07410. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07410>
- Brady, S.T., Reeves, S.L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Cook, J.E., Taborsky-Barba, S., Tomasetti, S., Davis, E.M., y Cohen, G. L. (2016). The psychology of the affirmed learner: Spontaneous self-affirmation in the face of stress. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 353-373. <https://doi.org/10.1037/edu0000091>
- Chen, Z., Sun, K., y Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*, 121(4), 690-704. <https://doi.org/10.1177/0033294117735333>
- Cohen, G.L., y Sherman, D.K. (2014). The psychology of change: self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333-371. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>
- Coudeville, G.R., Gernigon, C., y Ginis, K.A.M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 670-675. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.008>
- Coudeville, G.R., Ginis, K.A.M., y Famose, J.P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(3), 391-398. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.391>
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Covington, M.V., y Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.2.169>
- Crocker, J., Sommers, S.R., y Luhtanen, R.K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1275-1286. <https://doi.org/10.1177/01461672022812012>
- De Castella, K., Byrne, D., y Covington, M. (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. <https://doi.org/10.1037/a0032464>
- Elliot, A.J., y Church, M.A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>

- Eronen, S., Nurmi, J.E., y Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00015-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00015-7)
- Ferla, J., Valcke, M., y Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 519-536. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0030-9>
- Ferradás, M.M., y Freire, C. (2019). Estrategias autoprotectoras y autoestima en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 335-344. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1606>
- Ferradás, M.M., Freire, C., Núñez, J.C., y Regueiro, B. (2019). Associations between profiles of self-esteem and achievement goals and the protection of self-worth in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2218. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122218>
- Ferradás, M.M., Freire, C., Núñez, J.C., y Regueiro, B. (2020). The relationship between self-esteem and achievement goals in university students: The mediating and moderating role of defensive pessimism. *Sustainability*, 12(18), 7531. <https://doi.org/10.3390/su12187531>
- Ferradás, M.M., Freire, C., Regueiro, B., y Valle, A. (2018). Defensive pessimism, self-esteem and achievement goals: a person-centered approach. *Psicothema*, 30(1), 53-58. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.199>
- Finez, L., y Sherman, D.K. (2012). Train in vain: The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(1), 600-620.
- García, T., y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 127-153). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbons, C. (2023). Surviving a pandemic—understanding the role of student stress, personality and coping on course satisfaction and anxiety during lockdown. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 463-475. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2064326>
- Hall, C.C., Zhao, J., y Shafir, E. (2014). Self-affirmation among the poor: Cognitive and behavioral implications. *Psychological Science*, 25(2), 619-625. <https://doi.org/10.1177/0956797613510949>
- Helfert, S., y Warschburger, P. (2013). The face of appearance-related social pressure: gender, age and body mass variations in peer and parental pressure during adolescence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-16>
- Higgins, R.L., y Berglas, S. (1990). The maintenance and treatment of self-handicapping: From risk-taking to face-saving—and back. In R. L. Higgins (Ed.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 187-238). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0861-2_6
- Jenkins, S., Goodnes, K., y Burhmester, D. (2002). Gender differences in early adolescents' relationship qualities, self-efficacy, and depression symptoms. *Journal of Early Adolescence*, 22(3), 277-309. <https://doi.org/10.1177/02731602022003003>
- Józsa, G., Oo, T.Z., Amukune, S., y Józsa, K. (2022). Predictors of the intention of learning in higher education: Motivation, self-handicapping, executive function, parents' education and school achievement. *Education Sciences*, 12(12), 906. <https://doi.org/10.3390/educsci12120906>
- Leary, M.R., y Shepperd, J.A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265>
- Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, G.A.D., y Ortega, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.004>
- Lei, Y., y Duan, C. (2016). Relationships among chinese college students' defensive pessimism, cultural values, and psychological health. *Counseling Psychology Quarterly*, 29(4), 335-355. <https://doi.org/10.1080/09515070.2015.1099516>
- Lim, L. (2009). A two-factor model of defensive pessimism and its relations with achievement motives. *The Journal of Psychology*, 143(3), 318-336. <https://doi.org/10.3200/JRLP.143.3.318-336>
- Limone, P., y Toto, G.A. (2022). Psychological strategies and protocols for promoting school well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 914063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914063>
- Liu C.H., y Huang P.S. (2019). Beneficial effects of self-affirmation on motivation and performance reduced in students hungry for others' approval. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.10.008>
- Martin, A.J. (2012). Fear of failure in learning. In N.M. Seel, (Eds.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1276-1278). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_266
- Martin, A.J., Marsh, H.W., y Debus, R.L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.87>
- Martin, A.J., Marsh, H.W., y Debus, R.L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1-36. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00008-5)
- MEFP (2022). *Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Midgley, C., y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411. <https://doi.org/10.1177/0272431695015004001>
- Midgley, C., Arunkumar, R., y Urdan, T.C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.423>
- Nagelkerke, N. J. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78(3), 691-692.
- Norem, J.K. (2008). Defensive pessimism, anxiety, and the complexity of evaluating self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 121-134.
- Norem, J.K., y Cantor, N. (1986). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10(3), 347-362. <https://doi.org/10.1007/BF01173471>
- Ntoumanis, N., Taylor, I.M., y Standage, M. (2010). Testing a model of antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping in school physical education. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1515-1525. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.511650>
- Prapavessis, H., Grove, J.R., Maddison, R., y Zillmann, N. (2003). Self-handicapping tendencies, coping, and anxiety responses among athletes.

- Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 357-375. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00020-1](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00020-1)
- Putwain, D.W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 341-358. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0383-z>
- Reeves, S.L., Nguyen, T., Scholer, A.A., Fujita, K., y Spencer, S.J. (2023). Examining beliefs about the benefits of self-affirmation for mitigating self-threat. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(11), 1615-1632. <https://doi.org/10.1177/01461672221120612>
- Rodríguez, S. (2000). *Autorregulación motivacional del aprendizaje. Características diferenciales e implicaciones cognitivo-motivacionales*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de A Coruña.
- Rumberger, R.W., y Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Salazar-Ayala, C.M., Gastélum-Cuadras, G., Huéscar, E., Núñez, O., Barrón, J.C., y Moreno-Murcia, J.A. (2021). Individualism, competitiveness, and fear of negative evaluation in pre-adolescents: Does the teacher's controlling style matter? *Frontiers in Psychology*, 12, 626786. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626786>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M.D., Moliner, A.R., y Morales-Murillo, C.P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Laueremann, F., y Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576-596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
- Sherman, D.K. (2013). Self-affirmation: Understanding the effects. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(11), 834-845. <https://doi.org/10.1111/spc3.12072>
- Sherman, D.K., y Cohen, G.L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 183-242. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38004-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38004-5)
- Sherman, D.K., Cohen, G.L., Nelson, L.D., Nussbaum, A.D., Bunyan, D.P., y Garcia, J. (2009). Affirmed yet unaware: Exploring the role of awareness in the process of self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 745-764. <https://doi.org/10.1037/a0015451>
- Siegel, P.A., Scillitoe, J., y Parks-Yancy, R. (2005). Reducing the tendency to self-handicap: The effect of self-affirmation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(6), 589-597. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.11.004>
- Steele, C.M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261-302. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60229-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60229-4)
- Suárez, J.M., y Fernández, A.P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1), 116-128.
- Tekin, I., Yüksel, M., y Ekşi, H. (2023). The predictors of defensive pessimism: Cognitive flexibility, anxiety, and big-five personality traits. *Current Psychology*, 42(2), 17163-17173. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03168-x>
- Thompson, T. (1993). Characteristics of self-worth protection in achievement behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 469-488. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01072.x>
- Thompson, T., y Dinnel, D.L. (2007). Is self-worth protection best regarded as intentional self-handicapping behaviour or an outcome of choking under pressure? *Educational Psychology*, 27(4), 509-531. <https://doi.org/10.1080/01443410601159910>
- Thompson, T., y Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 151-170. <https://doi.org/10.1348/000709901158442>
- Thompson, T., Davidson, J.A., y Barber, J.G. (1995). Self-worth protection in achievement motivation: Performance effects and attributional behavior. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 598-610. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.598>
- Török, L., Szabó, Z.P., y Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, 21, 1175-1202. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9460-z>
- Tulis, M., y Fulmer, S.M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 27, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.003>
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>
- Urdan, T., y Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138. <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Vázquez, R., Calvo, G., y López-Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: el género marca diferencias. *Cadernos De Pesquisa*, 52(1), e08553. <https://doi.org/10.1590/198053148553>
- Vicent, M., Lagos San Martín, N., González, C., Inglés, C.J., García-Fernández, J.M., y Gomis Selva, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36752>
- Vohs, K.D., Park, J.K., y Schmeichel, B.J. (2013). Self-affirmation can enable goal disengagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(1), 14-27. <https://doi.org/10.1037/a0030478>
- Xing, S., Gao, X., Jiang, Y., Archer, M., y Liu, X. (2018). Effects of ability and effort praise on children's failure attribution, self-handicapping, and performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1883. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01883>
- Zhang, H., Chen, X., Zhang, B., y Kelley, G.W. (2021). The relationship between math-gender stereotype and academic burnout: The mediating roles of the performance-avoidance goal and self-handicapping. *Psychology in the Schools*, 58(1), 2425-2443. <https://doi.org/10.1002/pits.22603>
- Zheng, L.R., Atherton, O.E., Trzesniewski, K., y Robins, R.W. (2020). Are self-esteem and academic achievement reciprocally related? Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Journal of Personality*, 88(6), 1058-1074. <https://doi.org/10.1111/jopy.12550>
- Zuckerman, M., y Tsai, F.F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x>

Anexo I

Cuestionario EMAP

-
1. 2_ Algunos estudiantes suelen pensar que no les saldrá bien un trabajo importante o un examen, pero al final consiguen buenos resultados. ¿En qué medida a ti también te ocurre esto?
 2. 3_ A algunos estudiantes no les preocupan demasiado los malos resultados que obtienen porque procuran pensar en otras actividades o trabajos que se les dan mejor ¿En qué medida tú también haces esto?
 3. 7_ Algunos estudiantes dicen que no han estudiado lo suficiente, de esta forma si sus resultados no son tan buenos como esperaban pueden echarle la culpa a eso. ¿En qué medida tú también haces esto?
 4. 8_ Algunos alumnos acaban perdiendo el tiempo la noche anterior a un examen o un trabajo importante de forma que, si sus resultados no son tan buenos como esperaban, pueden decir que esa es la causa. ¿En qué medida tú también haces esto?
 5. 9_ Algunos compañeros dicen que no son buenos en un trabajo o materia, pero en realidad lo que están haciendo con esto es exigirse a sí mismos un mayor esfuerzo. ¿En qué medida tú también haces esto?
 6. 10_ Algunos estudiantes, cuando obtienen malos resultados en alguna asignatura, no les dan demasiada importancia, ya que suelen pensar en otras actividades en las que si son buenos. ¿En qué medida tú también haces esto?
 7. 13_ Algunos compañeros no se esfuerzan en las cosas a propósito, de forma que, si sus resultados no son buenos, pueden decir que es debido a que no lo intentaron lo suficiente. ¿En qué medida tú también haces esto?
 8. 15_ Algunas personas creen que no son buenos en una tarea o trabajo, pero en realidad lo que están haciendo es exigirse más a sí mismos ¿En qué medida tú también haces esto?
 9. 16_ Algunos estudiantes no les dan demasiada importancia a sus malos resultados en los estudios porque suelen pensar que hay otras cosas más importantes en su vida ¿En qué medida tú también piensas esto?
 10. 19_ Algunas personas suelen creer que no son buenos en una actividad o trabajo, pero en realidad consiguen hacer las cosas bastante bien. ¿En qué medida a ti también te ocurre esto?
 11. 20_ Algunos estudiantes, cuando obtienen malos resultados en el trabajo o en los estudios suelen pensar en otros ámbitos (familia, deporte, vida social...) en los que se consideran buenos y eso les hace sentirse mejor. ¿En qué medida tú también haces esto?
 12. 22_ Algunos compañeros buscan razones para no hacer las cosas (se sienten mal, tienen que ayudar en casa, deben cuidar a un familiar, etc.). Así, si al final las cosas no le salen bien pueden decir que esta es la razón. ¿En qué medida tú también haces esto?
 13. 23_ Algunas personas ofrecen una imagen pesimista de sus resultados ante los demás, pero posteriormente logran buenos resultados y calificaciones. ¿En qué medida tú también haces esto?
 14. 25_ A algunos alumnos no les importa que sus compañeros les interrumpen, no les dejen prestar atención o hacer sus tareas. Así, si sus resultados no son tan buenos como esperaban, pueden decir que es debido a que sus amigos les impidieron trabajar. ¿En qué medida tú también haces esto?
-