

VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Jennire G. Vargas⁸⁹, Lúcia C. Miranda^{90,91}

Evely Boruchovitch⁹²

Leandro S. Almeida⁹³

Resumo

Este artigo analisa as características psicométricas da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEA; Boruchovitch & Ganda, 2013). Responderam à versão adaptada para Portugal da escala brasileira com 19 itens, 700 alunos do ensino superior de uma universidade pública portuguesa, a maioria do sexo feminino (55,6%), com uma média de idades de 21 anos. A análise fatorial exploratória foi conduzida pelo método das componentes principais com rotação *varimax* e a melhor estrutura encontrada é formada por dois fatores, que explicam no seu conjunto 44% da variância total dos itens. Os coeficientes de consistência interna, de um modo geral, são satisfatórios, variando de 0,76 a 0,84, não sugerindo a eliminação de qualquer item. Espera-se que este instrumento possa ser útil à investigação e intervenção psicoeducativa com estudantes do Ensino Superior.

Palavras-Chave: Ensino Superior, Motivação, Estratégias autoprejudiciais.

⁸⁹ Universidade da Madeira, jennire25@hotmail.com,

⁹⁰ Universidade da Madeira lucia.miranda@staff.uma.pt

⁹¹ Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

⁹² Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

⁹³ Universidade do Minho; Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

* Este trabalho é apoiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Introdução

A expressão *self-handicapping* foi usada pela primeira vez por Berglas e Jones (1978), sendo definida como uma escolha ou ação de ajustamento ao desempenho que aumenta a oportunidade de externalizar o fracasso e de internalizar o sucesso. Estes autores verificaram que alguns indivíduos planeavam e ativavam circunstâncias ou comportamentos antes ou durante o desempenho numa determinada tarefa com o objetivo de, caso falhassem no seu desempenho, poderem atribuir a causa do seu insucesso à circunstância que criaram deliberadamente e não à sua falta de competência (Ganda & Boruchovitch, 2016). Assim, poderiam ser considerados como vítimas das circunstâncias ao invés de incompetentes (Ganda, 2011; Miranda, Boruchovitch, & Ganda, 2017). No mesmo sentido, Garcia & Pintrich (1993) sugerem que as estratégias *self-handicapping* se referem a situações em que o sujeito diminui o esforço para gerir os resultados afetivos perante uma tarefa que percebe como ameaçadora para a sua autoestima e competência, procurando, ativamente, criar situações que interfiram ou impossibilitem o sucesso de modo a não ser responsabilizado pelo fracasso.

A investigação (Canedo, 2014; Coudevylle, Gernigon, Ginis, & Famose, 2015; Ganda, 2011; Urdan & Midgley, 2001) sugere que quando um estudante recorre às estratégias *self-handicapping*, encontra-se com as suas cognições sobre a capacidade e esforço distorcidas, acreditando que pode manipular a percepção que os outros têm dele se anunciar que usou um baixo esforço e evitando que os outros o vejam como incompetente. Este sujeito, ao assumir estas cognições, aumentará as suas probabilidades de recorrer às estratégias *self-handicapping* nas situações em que percebe que os outros o julgarão como incompetente (Canedo, 2014; Coudevylle, et al, 2015). Ao mesmo tempo, tende a perceber as suas capacidades como uma característica fixa e inata, ou a considerar que um grande esforço pode equivaler a uma baixa capacidade (Canedo, 2014; Miranda, et al, 2017; Vargas, 2018). Em consequência destas percepções, os indivíduos tendem a adotar um padrão de atribuições externas relativamente ao seu sucesso e ao seu fracasso adotando, por conseguinte, estratégias autoprotetoras da sua autoestima, como por exemplo as estratégias *self-handicapping* (Ganda & Boruchovitch, 2015, 2016; Martin, Marsh, Williamson, & Debus, 2003; Schwinger, Wirthwein, Lemmer, & Steinmayrou, 2014). Rhodewalt e Tragakis (2002) sugerem que os *self-handicappers* (sujeitos que recorrem às estratégias *self-handicapping*) estão mais preocupados com a defesa da sua autoestima e não com o seu desempenho real. Por essa razão, estão dispostos a aceitar por exemplo o adjetivo depreciativo “preguiçoso” para preservarem uma outra característica por si mais valorizada, que é a de “competente” e “capaz”. Por outro lado, ao escolherem a proteção

da sua autoestima a curto-prazo, podem a longo prazo prejudicar o seu desempenho devido aos efeitos recursivos à autoproteção da habilidade. Neste caso, reiniciam um novo ciclo de autoimagem ameaçada que levará a uma autoproteção por meio do uso de estratégias *self-handicapping*, que desencadeará uma nova redução do desempenho (Ganda & Boruchovitch, 2015). Importa lembrar que o grau com que o desempenho é comprometido depende do tipo de tarefa, e que os efeitos do uso das estratégias *self-handicapping* de forma regular podem fazer-se sentir, a longo prazo, na realização e no sucesso académico (Ganda & Boruchovitch, 2016; Miranda et al, 2017; Schwinger, et al., 2014).

Desde que Berglas e Jones (1978) definiram o conceito, uma grande variedade de manifestações comportamentais foram sugeridas na investigação como exemplos de estratégias *self-handicapping*, nomeadamente adiamento ou atraso das tarefas, envolvimento em tarefas extremamente difíceis ou em muitas atividades ao mesmo tempo, deixar de se alimentar, criar ou exagerar nos problemas físicos ou psicológicos, verbalizar eventos traumáticos da vida, apresentar sintomas de doenças, reduzir o esforço, iniciar a ingestão de drogas ou álcool, escolher circunstâncias distratoras ou extenuantes e assumir comportamento disruptivo, entre outros (Ganda, 2011; Boruchovitch & Ganda, 2013; Jackson, 2002; Kimble & Hirt, 2005; Martin, et al, 2003; Martin, Marsh, & Debus, 2001; McCrea, Hirt, & Milner, 2008). De acrescentar que algumas destas estratégias, tais como a timidez ou mau humor, constituem formas menos ativas de *handicapping*, e podem ser menos intencionais que outras, como por exemplo, a procrastinação ou o consumo de drogas (Ganda & Boruchovitch, 2015, 2016; Urdan & Midgley, 2001).

De forma sistemática, constata-se que as estratégias *self-handicapping* podem ser divididas em dois tipos: *self-handicapping* comportamental e reivindicado (Ganda, 2011). O primeiro tipo refere-se a obstáculos comportamentais criados pelos indivíduos que põem em risco o seu desempenho. No contexto académico podemos incluir, por exemplo, falar durante as aulas, não realizar as atividades sugeridas pelo professor, não se preparar devidamente para uma apresentação oral ou ir a uma festa e dormir muito pouco na noite anterior a uma prova ou situação de avaliação importante (Ganda & Boruchovitch, 2016). O segundo tipo refere-se a reivindicações por parte dos estudantes relativamente aos impedimentos que poderão vir a enfrentar ao executarem uma determinada tarefa. Por exemplo, referir que têm outros compromissos, para além do estudo, e que os impedem de estudar (Canedo, 2014; Ganda & Boruchovitch, 2015; Martin et al., 2001).

Apesar de alguma semelhança, estes dois tipos de estratégias diferenciam-se quanto ao seu impacto no desempenho académico e relativamente ao julgamento que os outros fazem (Gadbois & Sturgeon, 2011). O *self-handicapping* comportamental implica ações que podem prejudicar, com maior probabilidade, o desempenho de uma atividade de uma forma efetiva (Hirt, Deppe, & Gordon, 1991; Martin et al., 2001). Assim, por exemplo, o estudante ao não realizar as tarefas atribuídas pelo professor vê diminuída a sua oportunidade de aprender e de obter boas classificações. Por outro lado, se os estudantes se preparam adequadamente e apenas expressam a sua ansiedade em relação a alguma prova, não significa, necessariamente, que o seu desempenho seja pior por esta razão (Ganda & Boruchovitch, 2015). Acresce que as formas de *self-handicapping* variam no seu custo. O *self-handicapping* reivindicado tem um custo inferior ao do *self-handicapping* comportamental, na medida em que o primeiro não diminui necessariamente a probabilidade de obter sucesso. Por exemplo, consumir drogas ou ir a uma festa na noite anterior a uma avaliação importante podem servir como desculpa para o fraco rendimento, mas também podem reduzir a probabilidade de sucesso do *self-handicapper* (Hirt et al., 1991; Lima, 2016).

No contexto académico os estudantes enfrentam com regularidade tarefas e situações nas quais o seu desempenho é avaliado. Em decorrência, apresentam maior probabilidade de, em determinadas circunstâncias, utilizarem estratégias *self-handicapping* para protegerem a sua autoestima ou competência, em geral frágeis, do ponto de vista psicológico. Mais precisamente, a atitude de um sujeito é considerada como *self-handicapping* quando esconde sentimentos de insegurança ou medo do fracasso. Nessas circunstâncias, as suas ações e omissões funcionam como desculpas plausíveis no caso de receberem um *feedback* negativo (Canedo, 2014; Ganda, 2011; Ganda & Boruchovitch, 2016; Kinon & Murray, 2007; Miranda et al, 2017; Pulford, Johnson, & Awaida, 2005; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011; Urdan & Midgley, 2001).

Em suma, as preocupações relativas à competência motivam a adoção de estratégias de *self-handicapping* por algumas estudantes, sendo mais frequentes quando estes não acreditam nas suas capacidades e competências (Berglas & Jones, 1978; Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch, & Arkin, 2000; Ganda, 2011) ou mostram insegurança no seu rendimento futuro (Riggs, 1992; Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez, & González-Pienda, 2004). De referir, ainda, que a utilização das estratégias *self-handicapping* está também relacionada com a importância atribuída à tarefa: quanto mais relevante ou importante for a tarefa, maior é a probabilidade dos indivíduos se envolverem em comportamentos de *self-handicapping* (Kimble, Kimble, & Croy, 1998). Dada

a relevância das estratégias *self-handicapping* e a falta do seu estudo no contexto português, este artigo analisa as características psicométricas da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013) junto de estudantes do Ensino Superior.

Método

Amostra

A amostra do estudo é constituída por 700 estudantes (55,6% do género feminino). Embora seja uma amostra não probabilística, representa cerca de 25% dos alunos da Universidade da Madeira (cf. Plano estratégico 2017/2018 da Universidade da Madeira). Os 700 estudantes são repartidos pelo 1º ano ($n = 214$), 2º ano ($n = 184$), 3º ano ($n = 302$), provenientes das diferentes licenciaturas existentes nesta Universidade. As idades oscilaram entre os 17 e os 56 anos, com média de 21,3 anos e desvio-padrão de 4,49. As habilitações literárias das mães são ligeiramente superiores às dos pais, por exemplo 29% das mães têm o ensino secundário e 17, 3% o ensino superior, enquanto 21,1% dos pais têm o ensino secundário e 9, 6% o ensino superior.

Instrumentos e variáveis

Escala de Estratégias Autoprejudiciais: (Boruchovitch & Ganda, 2013) é uma escala do tipo *Likert* composta por 19 itens relativos ao uso de estratégias *self-handicapping* em situações académicas. As opções de respostas estão distribuídas em quatro possibilidades, variando de 1 (Não tem nada a ver comigo) até 4 (Descreve-me bem). Os estudos brasileiros (Boruchovitch & Ganda, 2013; Ganda, & Boruchovitch, 2016), com estudantes do ensino superior indicaram a presença de dois fatores: Fator 1: Problemas de gerenciamento de tempo e de preparação adequada para as atividades académicas ($\alpha = 0,83$); e Fator 2: Problemas de controlo da atenção e concentração ($\alpha = 0,75$). Os estudos portugueses com a mesma escala numa amostra de 354 estudantes do ensino secundário (Miranda, Ganda, & Boruchovitch, 2016) sugerem três fatores ou dimensões: Fator1: Problemas de gestão do tempo ($\alpha = 0,81$); Fator 2: Problemas relacionados com a preparação das atividades ($\alpha = 0,75$); e Fator 3: Problemas relacionados com o controlo da atenção ($\alpha = 0,81$). O *score* total pode variar entre 19 a 76 pontos ($\alpha = 0,91$). Quanto maior a pontuação, mais frequente é o relato de uso de estratégias autoprejudiciais, não havendo na escala itens com pontuação invertida.

Perceção subjetiva do rendimento académico: De forma a avaliar a perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, foi formulada a seguinte questão: “Como defines o teu desempenho académico atual em termos globais?”, com as opções de resposta “Bom; Regular e Fraco”.

Procedimentos

Foi enviado por escrito à Reitoria da Universidade da Madeira um pedido, com o objetivo de obter autorização para aplicar o questionário aos estudantes dessa instituição. Antes da aplicação do questionário, procedeu-se a uma leitura atenta dos itens de forma a perceber se estariam ajustados à amostra do nosso estudo. Foi realizada uma análise semântica dos itens, de forma a adaptá-los para o português de Portugal (Miranda et al., 2016). Esta versão foi aplicada a cinco estudantes de psicologia antes da aplicação propriamente dita, pela primeira autora deste estudo. Posteriormente foram realizadas entrevistas a estes estudantes, com o objetivo de perceber se o questionário e a escala de resposta eram claros, ou em alternativa, se eram necessárias algumas alterações. No caso concreto, pequenas sugestões foram incorporadas. A aplicação da escala na amostra do presente estudo foi realizada em sala de aula, durante as duas últimas semanas de outubro e a primeira de novembro de 2017, em tempos letivos cedidos pelos professores. Antes da aplicação foi salientado aos estudantes a confidencialidade dos resultados e que estes se destinavam apenas a uma investigação, justificando a sinceridade nas suas respostas. Enfatizando-se que não existem boas e más respostas, dando aos estudantes liberdade de preenchimento. Nenhum tomou essa atitude, mas cerca de uma dezena foram anulados porque estavam mal preenchidos.

Resultados

Para a análise da dimensionalidade da escala procedemos a uma análise fatorial dos itens, resultando quatro fatores isolados e que, no seu conjunto, explicavam 52% da variância nos itens. Os dois primeiros fatores assumem-se como mais importantes e mais representados nos itens selecionados. Previamente calculamos o índice KMO, situando-se o valor em 0,92 e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 3831,448$; gl = 171; $p < 0,00$), o que indica a adequação da amostra para a realização da análise fatorial. Após leitura e análise dos itens nos fatores e sua conjugação com o referencial teórico, optou-se por retirar três itens (item 2 “ Alguns alunos estudam nas vésperas do teste. Caso se saiam mal, dizem que não é possível

obter bons resultados, pois a carga horária é muito grande, item 6 “Alguns alunos envolvem-se propositadamente em muitas atividades extra escolares. Se não se saírem bem na escola, dizem que estiveram muito ocupados com outras coisas” e item 14 “Alguns alunos estudam o conteúdo errado para os testes. Caso não tenham um bom desempenho, dizem que foi por essa razão”) por não se situarem na dimensão previamente esperada, avançando para nova extração de fatores. Nesta altura, combinando os valores-próprios e a representação gráfica dos fatores optou-se por fixar a estrutura fatorial em dois fatores, explicando 44% da variância total dos itens. Na Tabela 1, apresentamos os itens organizados em torno de cada fator, os valores da média, desvio-padrão, correlação item x total corrigido (ritc) e alpha da subescala se o item for eliminado e o valor da comunalidade, h^2 , ou seja, quantidade de variância que uma variável partilha com os fatores isolados.

Tabela 1

Análise dos itens por subescala

Subescalas	Média	Desvio Padrão	Ritc	Alpha se
Fator 1 – Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas				
1 - Alguns alunos estudam nas vésperas do teste. Caso se saiam mal dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria.	1,87	0,82	0,45	0,84
9 - Alguns alunos deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos académicos, às vezes, chegam ao ponto de não os realizar. Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo.	1,57	0,75	0,59	0,82
10 - Alguns alunos não leem os textos recomendados pelos professores antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos.	1,88	0,87	0,52	0,83
11 - Alguns alunos realizam outras atividades (veem televisão, ouvem música ou navegam na internet) mesmo sabendo que têm pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso	1,76	0,84	0,63	0,82
13 - Alguns alunos não se preparam e sentem-se muito ansiosos no momento da realização de uma frequência ou exame. Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou.	1,99	0,92	0,46	0,84
15 - Alguns alunos adiam a realização de algumas tarefas importantes até ao limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito à última hora.	1,85	0,91	0,65	0,82
16 - Alguns alunos não organizam bem o seu tempo e precisam de ficar várias noites seguidos acordados para realizarem um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono.	1,69	0,85	0,59	0,82
17 - Alguns alunos ficam muito focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam por se dedicar menos ao seu conteúdo. Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho.	1,74	0,83	0,53	0,83
18 - Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se envolveram.	1,68	0,77	0,60	0,82
Total da subescala (alpha = 0,84)				

Fator 2 – Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração

3 - Alguns alunos mexem no telemóvel durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor.	1,53	0,75	0,48	0,73
4 - Alguns alunos saem frequentemente da sala de aula. Caso tirem uma nota baixa no teste, dizem que foi porque perderam coisas importantes.	1,27	0,58	0,61	0,70
5 - Alguns alunos saem para passear mesmo quando tem que fazer um trabalho importante. Caso tenham mau resultado no trabalho, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo.	1,34	0,62	0,45	0,74
7 - Alguns alunos participam em várias festas mesmo quando têm que entregar um trabalho importante. Caso o resultado não seja bom, dizem que a proposta de trabalho era muito complexa.	1,30	0,64	0,54	0,72
8 - Alguns alunos conversam com os colegas durante a aula. Caso não se saiam bem na disciplina, dizem que os amigos os distraíram.	1,46	0,67	0,41	0,74
12 - Alguns alunos relatam que têm de ficar com os amigos e/ou namorado(a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos.	1,43	0,68	0,51	0,72
19 - Alguns alunos leem revistas de entretenimento durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria.	1,13	0,43	0,36	0,75

Total da subescala (alpha = 0,76)

Como podemos observar, os coeficientes da correlação item x total de cada subescala sugerem bons índices de validade interna dos itens (todos acima de 0,36). Podemos também referir que os valores da consistência interna são adequados pois superiores a 0,75 (DeVelis, 1991; Maroco & Garcia Marques, 2006).

Na Tabela 2 apresentam-se as médias, o desvio-padrão, o mínimo e o máximo dos resultados nas duas subescalas das EEA, assim como na perceção subjetiva de rendimento académico. Esta apresentação considera os alunos por ano e género.

Tabela 2

	1º Ano (N=214)			2º Ano (N=184)			3º Ano (N=302)		
Variáveis	Género	Méd (DP)	Min- Máx	Género	Méd (DP)	Min Máx	Género	Méd (DP)	Min- Máx
P_C_A ¹	M (N=84)	1,8 (0,56)	1-3	M (N=91)	1,9 (0,59)	1-3	M (N=136)	1,8 (0,56)	1-4
	F (N=130)	1,9 (0,56)	1-4	F (N=93)	1,7 (0,59)	1-4	F (N=166)	1,7 (0,51)	1-3
P_G_T ²	M (N=84)	1,3 (0,41)	1-3	M (N=91)	1,5 (0,49)	1-3	M (N=136)	1,4 (0,41)	1-4
	F (N=130)	1,3 (0,38)	1-3	F (N=93)	1,3 (0,34)	1-3	F (N=166)	1,3 (0,37)	1-3
P_S_R ³	M (N=84)	2,4 (0,58)	1-3	M (N=91)	2,2 (0,52)	1-3	M (N=135)	2,3 (0,60)	1-3
	F (N=129)	2,3 (0,48)	1-3	F (N=93)	2,2 (0,52)	1-3	F (N=165)	2,3 (0,60)	1-3

Estatísticas descritivas das variáveis em estudo

¹ Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração ²Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas; ³Perceção subjetiva do rendimento académico.

Conforme podemos verificar nos dados da Tabela 2, tanto os rapazes como as raparigas referem o uso de estratégias autoprejudiciais relacionadas com o controlo da atenção e da concentração. Ao longo dos três anos da licenciatura, verifica-se um ligeiro aumento do uso destas estratégias por parte dos rapazes e uma leve diminuição por parte das raparigas. Esta situação é mais evidente na passagem do 1º ano para o 2º ano dado o aumento do uso das estratégias autoprejudiciais pelos rapazes. Relativamente à perceção subjetiva de rendimento, os rapazes do 1º ano avaliam-se mais positivamente do que as suas colegas, não se registando diferenças nas médias nos outros anos de licenciatura.

Com o objetivo de examinar se as oscilações nas médias assumem significância estatística realizamos uma análise da variância multivariada, considerando como fatores o ano e o género (*F- Manova 3x2*). Os dados apontam para um efeito significativo do ano na variável “Problemas de controlo da atenção e concentração” (C_A, $F=3,481$, $p=0,031$, $\eta^2=0,010$), assim como do género na variável problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo (G_T, $F=8,39$, $p=,004$, $\eta^2=0,012$) contudo neste caso é significativo o efeito de interação do ano e do género (G_T, $F=3,630$, $p=0,027$, $\eta^2=0,010$). De acrescentar que os valores da magnitude do efeito são baixos (Cohen, 1988).

Os resultados dos testes de comparações múltiplas *Post-Hoc* de *Bonferroni* sugerem uma média mais elevada dos estudantes do 1º ano face aos colegas do 3º ano, ao mesmo tempo que rapazes parecem adotar mais estratégias *self-handicapping* em termos de gestão do tempo e preparação adequada das atividades.

Na tabela seguinte (Tabela 3) apresentamos os coeficientes de correlação *rho* de Spearman entre as pontuações nas dimensões da EEA e a percepção subjetiva de rendimento.

Tabela 3

Correlações entre as dimensões da EEA e as percepções subjetivas de rendimento académico dos estudantes, por ano e género

		P_G_T ²		P_S_R_A ³	
		M	F	M	F
1º Ano	P_C_A ¹	0,52**	0,54**	-0,04	-0,22*
	P_G_T ²	-	-	0,01	-0,25**
2º Ano	P_C_A ¹	0,68**	0,56**	-0,24*	-0,57**
	P_G_T ²	-	-	-0,18	-0,33**
3º Ano	P_C_A ¹	0,62**	0,52**	-0,29**	-0,29**
	P_G_T ²	-	-	-0,11	-0,09

¹ Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração ²Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas; ³Percepção subjetiva do rendimento académico.

Conforme podemos verificar pelos dados da Tabela 3, as correlações entre os resultados nas subescalas da EEA são positivas, moderadas altas e assumem significado estatístico. As correlações com as percepções de rendimento académico são negativas e nas raparigas todas assumem significado estatístico enquanto nos rapazes apenas se registam duas correlações com significado estatístico e também negativas.

Finalmente procedemos a uma análise da regressão com procedimento *stepwise*, tomando as duas subescalas da EEA como preditores da percepção de rendimento académico, separando os alunos por ano de licenciatura e género, c.f. Tabela 4.

Tabela 4

Resultados das análises da regressão entre as dimensões aa EEA e a perceção subjetiva de rendimento académico, no 1º ano de licenciatura

Ano	Género	Modelo	R ²	Beta	t	p
1	Feminino	1 ^a	0,063	-0,251	-2,921	0,004
2	Masculino	1 ^b	0,059	-0,243	-2,367	0,020
	Feminino	1 ^b	0,324	-0,569	-6,599	0,000
3	Masculino	1 ^b	0,087	-0,294	-3,553	0,001
	Feminino	1 ^b	0,082	-0,287	-3,824	0,000

^a Gestão do tempo e preparação adequada das atividades; ^b Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração

Os valores da análise de regressão no 1º ano sugerem, no caso das estudantes, o contributo significativo da variável “Gestão do tempo e preparação adequada das atividades”, explicando 6% da variabilidade da “Perceção subjetiva de rendimento académico”. No 2º ano, apenas 6% da variabilidade da “Perceção subjetiva de rendimento académico” nos rapazes é explicada pela variável “Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração”, mas cerca de 32% da variabilidade da “Perceção subjetiva de rendimento académico” nas raparigas pode ser explicada pela variável “Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração”. No 3º ano, a variável “Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração” explica a variabilidade na “Perceção subjetiva de rendimento académico” nas raparigas e rapazes (9% e 8%, respetivamente).

Discussão e considerações finais

De acordo com Berglas e Jones (1978) algumas pessoas utilizam as estratégias *self-handicapping* ocasionalmente, enquanto outras utilizam-nas de forma sistemática. A sua utilização aparece em determinadas situações específicas de ameaça da autoestima, por exemplo certas unidades curriculares (e.g. Rhodewalt & Tragakis, 2002; Schwinger, 2013). Apenas os *self-handicappers* crónicos é que experimentariam preocupações ou pensamentos negativos prévios e automáticos em relação à generalidade de situações (Kapikiran, 2012). Estas pessoas tendem a assumir a sua capacidade como um traço físico ou não mutável com o seu

esforço (Berglas, 1985; Covington, 1992; Pintrich & García, 1993). Efetivamente, o uso de estratégias *self-handicapping* requer uma compreensão específica das relações esforço-capacidade, na qual a valorização de uma elevada capacidade está associada ao sucesso alcançado com um fraco esforço, e, a valorização de uma baixa capacidade está relacionada com o fracasso obtido com um grande esforço (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & García, 2007; Canedo, 2014; Ganda & Boruchovitch, 2016). Neste caso, o fracasso associado à realização de um grande esforço gera um sentimento de insatisfação e de baixa capacidade, influenciando negativamente a autoestima. Assim, o uso de estratégias *self-handicapping* maximiza a importância da capacidade.

Neste estudo, após a eliminação de três itens, a análise fatorial confirmou a estrutura da versão brasileira com alunos do ensino superior (Boruchovitch & Ganda, 2013). Os itens agruparam-se em dois fatores, que no seu conjunto explicam 44% da variância total dos itens. Os índices de validade interna dos itens e os coeficientes de consistência interna para cada dimensão da EEA mostram-se adequados.

A associação entre as dimensões da EEA e a percepção de rendimento académico dos alunos permitiu aferir a validade externa da escala. Os índices obtidos sugerem uma relação negativa entre as duas subescalas da EEA e a percepção do rendimento, principalmente nas raparigas (Ganda, 2011; Lima, 2016; Rhodewalt & Davison, 1986; Riveiro, 2014; Rodríguez, et al., 2004; Webb, Moore, Rhatigan, Stewart, & Getz, 2007). Estes dados sugerem que, para além das suas percepções subjetivas de rendimento, importaria também conhecer o rendimento escolar efetivo dos estudantes pois alguns autores sugerem que, para certos estudantes, o auto-valor é mais importante que a atuação real (Canedo, 2014; Coudeville et al., 2015; Ganda, 2011). Tratando-se de uma escala breve e avaliando dois dos três fatores das estratégias autoprejudiciais, (Miranda, et al, 2016) antecipamos a sua utilização progressiva num maior número de estudos em Portugal tendentes a reforçar o seu valor informativo para a prática educativa junto dos estudantes do Ensino Superior.

Referências bibliográficas

- Berglas, S. (1985). Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive attributional model of interpersonal self-protective behavior. In R. Hogan & W. Jones (Eds.), *Perspectives in personality* (Vol. 1, pp. 235-270). Greenwich, CT: JAI.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality & Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013). Escala de estratégias autoprejudiciais para alunos universitários. Anais do VI Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, 4 a 7 de junho, Maceiró, Alagoas: Brasil
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & García, M. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 65(237), 237-255.
- Canedo, F. (2014). *Self-handicapping y pesimismo defensivo en estudiantes universitarios: su relación con la autoestima y las metas de logro*. Dissertação de Doutoramento. Coruña: Universidade da Coruña.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power analysis for the behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coudeville, R., Gernigon, C., Ginis, M., & Famose, P. (2015). Les stratégies d'auto-handicap: fondements théoriques, déterminants et caractéristiques. *Psychologie française*, 60(3), 263-283.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- DeVellis, R. F. (1991). Scale development. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222.
- Ganda, D. R. (2011). *Atribuições de Causalidade e Estratégias Autoprejudiciais de Alunos de Curso de Formação de Professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, Brasil
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). *Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 417-42.
- Ganda, D., & Boruchovitch, E. (2016). As Atribuições de Causalidade e as Estratégias *self-handicapping* de Estudantes do Curso de Pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331-340
- 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.
- Jackson, C. (2002). "Laddishness" as self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14(1), 37-50. doi: 10.1080/09540250120098870.
- Kapikiran, S. (2012). Achievement goal orientations and self-handicapping as moderator of the relationship between intrinsic achievement motivation and negative automatic

- thoughts in adolescence students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 705-711.
- Kinon, M. D., & Murray, C. B. (2007). A Profile of the College Self-Handicapper. *Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *Journal of Social Psychology*, 138, 524-534.
- Kimble, C. E., & Hirt, E. R. (2005). Self-focus, gender, and habitual self-handicapping: Do they make a difference in behavioral self-handicapping?. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 43-56. doi: 10.2224/sbp.2005.33.1.43
- Lima, C. M. (2016). *O Uso de estratégias autoprejudiciais nos cursos de licenciatura. Trabalho e conclusão de curso*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & 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.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617- 628.
- 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.
- Miranda, L., Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2016). *Estudo das relações entre as atribuições causais para o rendimento escolar as estratégias self-handicapping e a percepção subjetiva do rendimento em estudantes do ensino secundário*. Comunicação apresentada no IV Seminário Internacional “Cognição, Aprendizagem e Desempenho”, na Universidade do Minho nos dias 21 a 23 de julho de 2016.
- Miranda, L., Boruchovitch, E., & Ganda, D. (2017). Contributos para a Validação da Escala de Estratégias self-handicapping em estudantes do Ensino Secundário Português. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA*, 19 (2), 8-22.
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E., & Arkin, M. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality*, 68(3), 491-524.
- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727-737.
- Rhodewalt, F., & Davison Jr, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 307-322.
- Rhodewalt F., & Tragakis M. (2002). Self-handicapping and the social self: The costs and rewards of interpersonal self-construction. In Forgas J., Williams K. (Eds.). *The social self:*

Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives (pp. 121–143). Philadelphia: Psychology Press.

- Riggs, J. (1992). *Self-handicapping and achievement. In Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press
- Riveiro, J. M. S (2014) Optimistic and Defensive-Pessimist Students: Differences in their Academic Motivation and Learning Strategies. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1- 8.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Piende, J. A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16 (4), 625-631.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping - global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134–143.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping —The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21 (6), 699-709.
- 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.
- Urdan, T. C., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138.
- Vargas, J. (2018). *Atribuições causais, estratégias self-handicapping e percepção subjetiva de rendimento académico em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Madeira: Universidade da Madeira.
- Webb, J. A., Moore, T., Rhatigan, D., Steward, C., & Getz, J. (2007). Gender differences in the mediated relationship between alcohol use and academic motivation among late adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77 (3), 478-488.

VALIDATION OF THE SCALE OF SELF-HANDICAPPING STRATEGIES: A STUDY WITH STUDENTS OF PORTUGUESE HIGHER EDUCATION

Jennire G. Vargas⁹⁴, Lúcia C. Miranda^{95,96}

Evely Boruchovitch⁹⁷

Leandro S. Almeida^{98,99}

Abstract

This article analyzes the psychological characteristics of the Scale of Self-handicapping Strategies (EEA; Boruchovitch & Ganda, 2013). Responded to the version adapted to Portugal's Brazilian scale with 19 items, 700 students of higher education of a Portuguese public university, most women (55, 6%) with a mean age of 21 years. The exploratory factorial analysis was conducted using the principal component method with *varimax* rotation and the best structure found is formed by two factors, which together account for 44% of the total variance of the items. The coefficients of internal consistency, in general, are satisfactory, varying from 0,76 to 0,84, not suggesting the elimination of any item. It is expected that this instrument will be useful for psychoeducational research and intervention with Higher Education students.

Keywords: Higher Education, Motivation, Self-handicapping strategies.

⁹⁴ Universidade da Madeira, jennire25@hotmail.com,

⁹⁵ Universidade da Madeira; lucia.miranda@staff.uma.pt

⁹⁶ Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

⁹⁷ Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

⁹⁸ Universidade do Minho

⁹⁹ Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

* This work is funded by CIEd – Research Centre on Education, projects UID/CED/1661/2013 and UID/CED/1661/2016, Institute of Education, University of Minho, through national funds of FCT/MCTES-PT.