



Aula Virtual



Generando Conocimiento

<http://www.aulavirtual.web.ve>



REVISTA CIENTÍFICA AULA VIRTUAL

Director Editor:

- Dra. Leidy Hernández PhD.
- Dr. Fernando Bárbara

Consejo Asesor:

- MSc. Manuel Mujica
- MSc. Wilman Briceño
- Dra. Harizmar Izquierdo
- Dr. José Gregorio Sánchez

**Revista Científica Arbitrada de
Fundación Aula Virtual**

Email: revista@aulavirtual.web.ve

URL: <http://aulavirtual.web.ve/revista>



ISSN: 2665-0398

Depósito Legal: LA2020000026

País: Venezuela

Año de Inicio: 2020

Periodicidad: Continua

Sistema de Arbitraje: Revisión por pares. "Doble Ciego"

Licencia: Creative Commons [CC BY NC ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Volumen: 7

Número: 15

Año: 2026

Período: Julio 2026 – Diciembre 2026 (continua)

Dirección Fiscal: Av. Libertador, Arca del Norte, Nro. 52D, Barquisimeto estado Lara, Venezuela, C.P. 3001

La Revista seriada Científica Arbitrada e Indexada **Aula Virtual**, es de acceso abierto y en formato electrónico; la misma está orientada a la divulgación de las producciones científicas creadas por investigadores en diversas áreas del conocimiento. Su cobertura temática abarca Tecnología, Ciencias de la Salud, Ciencias Administrativas, Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias Exactas y otras áreas afines. Su publicación es **CONTINUA**, indexada y arbitrada por especialistas en el área, bajo la modalidad de doble ciego. Se reciben las producciones tipo: *Artículo Científico* en las diferentes modalidades cualitativas y cuantitativas, *Avances Investigativos*, *Ensayos*, *Reseñas Bibliográficas*, *Ponencias* o *publicaciones derivada de eventos*, y cualquier otro tipo de investigación orientada al tratamiento y profundización de la información de los campos de estudios de las diferentes ciencias. La Revista **Aula Virtual**, busca fomentar la divulgación del conocimiento científico y el pensamiento crítico reflexivo en el ámbito investigativo.



INDEFENSIÓN APRENDIDA Y DESEABILIDAD SOCIAL EN EDUCACIÓN: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INSTRUMENTOS PSICOMÉTRICOS

LEARNED HELPLESSNESS AND SOCIAL DESIRABILITY IN EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW OF PSYCHOMETRIC INSTRUMENTS

Tipo de Publicación: Artículo Científico

Área del Conocimiento: Ciencias Sociales y Aplicadas

Recibido: 20/06/2026

Aceptado: 22/07/2026

Publicado: 23/08/2026

Código Único AV: e795

Páginas: 1(1024-1048)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22071850>

Autores:

Ewer Portocarrero Merino

Licenciado en Educación. Especialidad en Filosofía y Psicología

Doctor en Educación

 <https://orcid.org/0000-0003-3920-2999>

E-mail: eportocarrero@unheval.edu.pe

Afiliación: Universidad Nacional Hermilio Valdizán

País: República del Perú

Fredi Sotomayor Herrera

Licenciado en Educación. Especialidad en Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales

Doctor en Ciencias de la Educación

 <https://orcid.org/0000-0002-8620-7314>

E-mail: fsotomayor@unheval.edu.pe

Afiliación: Universidad Nacional Hermilio Valdizán

País: República del Perú

Clorinda Natividad Barrionuevo Torres

Licenciada en Educación. Especialidad Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales

Doctora en Ciencias de la Educación

 <https://orcid.org/0000-0003-3950-9747>

E-mail: cbarrionuevo@unheval.edu.pe

Afiliación: Universidad Nacional Hermilio Valdizán

País: República del Perú

María Elena Gonzales Delgado

Estudiante de la Escuela Profesional de Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales

 <https://orcid.org/0009-0007-8750-3354>

E-mail: 2023110471@unheval.edu.pe

Afiliación: Universidad Nacional Hermilio Valdizán

País: República del Perú

Resumen

La indefensión aprendida constituye un constructo relevante para comprender la desmotivación, la evitación académica y la percepción de falta de control en estudiantes expuestos a experiencias reiteradas de fracaso o baja eficacia escolar. Sin embargo, su medición en contextos educativos presenta desafíos metodológicos asociados a la diversidad de instrumentos disponibles y a la posible influencia del sesgo de deseabilidad social en los autoinformes. El objetivo de este artículo fue analizar las propiedades psicométricas y las estrategias de control del sesgo de deseabilidad social reportadas en los instrumentos que miden indefensión aprendida en contextos educativos. Se desarrolló un artículo de revisión sistemática orientado a identificar, seleccionar y analizar estudios empíricos que emplearon escalas, cuestionarios, inventarios o medidas conductuales aplicadas a poblaciones estudiantiles. El análisis se centró en las características de los instrumentos, sus evidencias de confiabilidad y validez, así como en los procedimientos utilizados para controlar sesgos de respuesta. Los resultados muestran que la mayoría de estudios emplean instrumentos de autoinforme con propiedades psicométricas aceptables, especialmente en términos de consistencia interna, análisis factorial y adaptación cultural. No obstante, el control específico de la deseabilidad social fue limitado, predominando estrategias procedimentales como anonimato, consentimiento informado y participación voluntaria. Solo algunos estudios incorporaron reportes docentes, tareas conductuales, diseños temporales o pruebas de sesgo de método común. Se concluye que la medición de la indefensión aprendida en educación requiere fortalecer la validación psicométrica integral y adoptar enfoques multimétodo que reduzcan la dependencia exclusiva del autoinforme, mejorando así la precisión, validez y utilidad aplicada de estos instrumentos.

Palabras Clave

Indefensión aprendida, propiedades psicométricas, deseabilidad social, instrumentos de medición, contextos educativos.

Abstract

Learned helplessness is a relevant construct for understanding demotivation, academic avoidance, and students' perceived lack of control after repeated experiences of failure or low academic efficacy. However, its measurement in educational contexts poses methodological challenges related to the diversity of available instruments and the potential influence of social desirability bias in self-report measures. The objective of this article was to analyze the psychometric properties and strategies for controlling social desirability bias reported in instruments used to measure learned helplessness in educational contexts. A systematic review article was conducted to identify, select, and analyze empirical studies that used scales, questionnaires, inventories, or behavioral measures applied to student populations. The analysis focused on the characteristics of the instruments, evidence of reliability and validity, and procedures used to control response biases. The findings show that most studies used self-report instruments with acceptable psychometric properties, particularly regarding internal consistency, factor analysis, and cultural adaptation. Nevertheless, the specific control of social desirability bias was limited, with procedural strategies such as anonymity, informed consent, and voluntary participation being the most frequent. Only a smaller group of studies incorporated teacher reports, behavioral tasks, time-lagged designs, or common method bias tests. It is concluded that the assessment of learned helplessness in education requires stronger comprehensive psychometric validation and the adoption of multimethod approaches that reduce exclusive dependence on self-report measures. This would improve the accuracy, validity, and applied usefulness of instruments designed to evaluate learned helplessness in student populations.

Keywords

Learned helplessness, psychometric properties, social desirability, measurement instruments, educational contexts.

Introducción

La indefensión aprendida constituye un constructo psicológico de especial relevancia en contextos educativos. Originalmente, fue definida por Seligman como una condición en la que el individuo, luego de exponerse de manera reiterada a eventos aversivos e incontrolables, desarrolla déficits cognitivos, motivacionales y emocionales que limitan su capacidad para actuar de forma adaptativa (Gutierrez de Blume et al., 2020). En el ámbito estudiantil, este fenómeno se expresa cuando los estudiantes manifiestan una orientación de indefensión frente a sus aciertos o fracasos académicos, atribuyendo sus resultados a causas que perciben como ajenas a su control (Gutierrez de Blume et al., 2020).

Desde esta perspectiva, el estilo atribucional académico —entendido como la manera en que el estudiante interpreta los acontecimientos positivos y negativos que experimenta en la escuela— se vincula estrechamente con la indefensión aprendida. Las atribuciones internas, estables y globales frente a eventos negativos pueden aumentar la predisposición hacia esta condición, al reforzar la idea de que el fracaso académico es inevitable o difícil de modificar (González & Vivanco, 2021). De manera paralela, la deseabilidad social, entendida como la tendencia de las personas a responder de forma socialmente aceptable, constituye un sesgo metodológico relevante en la

medición de constructos psicoeducativos mediante autoinformes (Sepúlveda et al., 2020). Este sesgo puede distorsionar los resultados, especialmente cuando los instrumentos evalúan aspectos sensibles de la conducta, la motivación, el rendimiento o la percepción personal del estudiante.

Diversas investigaciones recientes han abordado, aunque de manera indirecta, la relación entre instrumentos de autoinforme, indefensión aprendida y deseabilidad social en poblaciones estudiantiles. González & Vivanco (2021) validaron el Cuestionario de Estilo Atribucional Académico en estudiantes preuniversitarios mexicanos. Sus resultados mostraron que los reactivos se organizaron en cuatro factores y alcanzaron un alfa de Cronbach superior a 0.75. Sin embargo, los autores reconocieron que parte del sesgo observado podía explicarse por el efecto de la deseabilidad social en las respuestas de los participantes, aunque no implementaron estrategias específicas para su control.

Por su parte, Gutiérrez & Urrutia (2022) aplicaron simultáneamente un test de empatía y una escala de deseabilidad social en estudiantes universitarios chilenos. Los autores encontraron una correlación positiva entre ambos constructos, lo que evidencia que la deseabilidad social puede funcionar tanto como sesgo de respuesta como rasgo asociado a la forma en que los participantes se presentan ante los demás. Este hallazgo resulta

relevante para los estudios psicoeducativos, debido a que muchas variables se miden mediante autoinformes y, por tanto, pueden verse afectadas por respuestas orientadas a la aprobación social.

Asimismo, Sepúlveda et al., (2020) demostraron que la deseabilidad social se asocia con algunos componentes del bienestar subjetivo en universitarios. No obstante, cuando se incorporaron las dimensiones de satisfacción con la vida al modelo, la deseabilidad social perdió poder predictivo. Este resultado sugiere que el control estadístico de dicho sesgo es posible, pero requiere diseños metodológicos más cuidadosos, así como la inclusión de variables que permitan diferenciar entre respuestas auténticas y respuestas influenciadas por la necesidad de aceptación social.

A pesar de estos avances, persisten vacíos significativos en la literatura. En primer lugar, no se identifica una revisión sistemática que catalogue los instrumentos utilizados para medir indefensión aprendida en contextos educativos ni que evalúe comparativamente sus propiedades psicométricas. Gutierrez de Blume et al., (2020) advierten que, debido a fenómenos como la deseabilidad social, algunos participantes podrían no haber respondido con total honestidad. Sin embargo, el estudio no profundiza en cómo este sesgo afecta específicamente la medición de la indefensión aprendida.

En segundo lugar, Gallegos et al., (2023) reconocen que la recolección de datos mediante escalas de autorreporte implica siempre la posibilidad de falseamiento de datos o de efectos asociados con la deseabilidad social. Esta observación confirma una preocupación metodológica frecuente en la investigación psicoeducativa, pero todavía no ofrece soluciones sistemáticas para los instrumentos utilizados en contextos escolares o universitarios.

En tercer lugar, Crocama & Benatuil (2022) destacan que incorporar el análisis de la deseabilidad social resulta necesario para comprender los sesgos de respuesta producidos en pruebas psicológicas, especialmente en aquellas basadas en autorreporte. Esta afirmación refuerza la necesidad de integrar el control de este sesgo dentro de la evaluación psicométrica de los instrumentos que miden constructos como la indefensión aprendida.

Ante los vacíos identificados, el presente artículo de revisión sistemática tiene como objetivo analizar las propiedades psicométricas y las estrategias de control del sesgo de deseabilidad social reportadas en los instrumentos que miden indefensión aprendida en contextos educativos.

Metodología

La presente revisión sistemática se desarrolló siguiendo las directrices establecidas en la

declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), protocolo ampliamente reconocido en la comunidad científica para garantizar la transparencia, rigurosidad y replicabilidad del proceso de revisión.

Para orientar la revisión sistemática, se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué instrumentos de autoinforme se han utilizado para medir la indefensión aprendida en poblaciones estudiantiles y cuáles son sus propiedades psicométricas reportadas? ¿Qué estrategias de control del sesgo de deseabilidad social se han implementado en los instrumentos que miden indefensión aprendida en contextos educativos? ¿Qué limitaciones metodológicas y vacíos existen en la literatura respecto a la interacción entre deseabilidad social e indefensión aprendida en la medición psicoeducativa estudiantil?

La búsqueda se realizó exclusivamente en la base de datos Scopus. Esta decisión se fundamenta en que Scopus constituye la mayor base de datos de literatura revisada por pares a nivel mundial, con amplia cobertura multidisciplinar que incluye las áreas de psicología, educación y ciencias sociales.

La estrategia de búsqueda en Scopus se configuró mediante la siguiente ecuación booleana: (("learned helplessness" OR "academic helplessness" OR "student helplessness" OR "helplessness orientation" OR "helplessness

attribution*") AND (psychometric* OR valid* OR reliab* OR "factor analysis" OR "confirmatory factor analysis" OR "exploratory factor analysis" OR scale OR instrument OR questionnaire OR inventory OR measurement OR assessment) AND (education* OR school* OR student* OR classroom OR academic OR universit* OR "higher education" OR college)

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos empíricos publicados entre 2021 y 2026 en revistas científicas indexadas en Scopus.	Publicaciones fuera del periodo establecido, documentos no empíricos o fuentes no indexadas en Scopus.
Estudios realizados con poblaciones estudiantiles en contextos escolares, universitarios u otros niveles educativos.	Estudios desarrollados exclusivamente con población clínica, profesional o adulta sin componente educativo.
Investigaciones que evalúen la indefensión aprendida como constructo principal, dimensión, perfil, variable asociada o manifestación conductual.	Estudios que no evalúen la indefensión aprendida ni incorporen una operacionalización identificable del constructo.
Estudios que utilicen escalas, cuestionarios, inventarios, reportes de terceros, tareas conductuales u otros procedimientos para evaluar la indefensión aprendida.	Investigaciones en las que no sea posible identificar el procedimiento utilizado para evaluar la indefensión aprendida.
Estudios que aporten información sobre las características del instrumento, propiedades psicométricas, procedimientos de medición o estrategias de control de sesgos de respuesta.	Estudios que no aporten información suficiente para responder al menos una de las preguntas de investigación.
Publicaciones en inglés, español o portugués.	Publicaciones en idiomas distintos de los establecidos.
Estudios cuyo texto completo estuvo disponible para la evaluación de elegibilidad.	Estudios cuyo texto completo no pudo recuperarse para la evaluación de elegibilidad.

Tabla 1. Criterios de elegibilidad

Durante el proceso de selección se identificaron inicialmente 414 registros. Tras la eliminación de 150 registros, 264 documentos fueron sometidos a cribado, de los cuales 115 fueron excluidos en esta fase. Posteriormente, se intentó recuperar el texto completo de 149 documentos; 85 no pudieron ser recuperados, por lo que 64 artículos fueron evaluados a texto completo para determinar su elegibilidad. En esta etapa se aplicaron los criterios establecidos respecto de la población estudiantil, el contexto educativo, la evaluación de la indefensión aprendida y la disponibilidad de información relevante sobre los instrumentos, procedimientos de medición o estrategias de control de sesgos de respuesta. Como resultado de esta evaluación, 31 artículos fueron excluidos por incumplir uno o más criterios de elegibilidad y 33 estudios fueron finalmente incluidos en la síntesis cualitativa. Cuando un estudio presentaba más de una condición de inelegibilidad, se consideró como razón principal aquella que impedía su incorporación a la revisión.

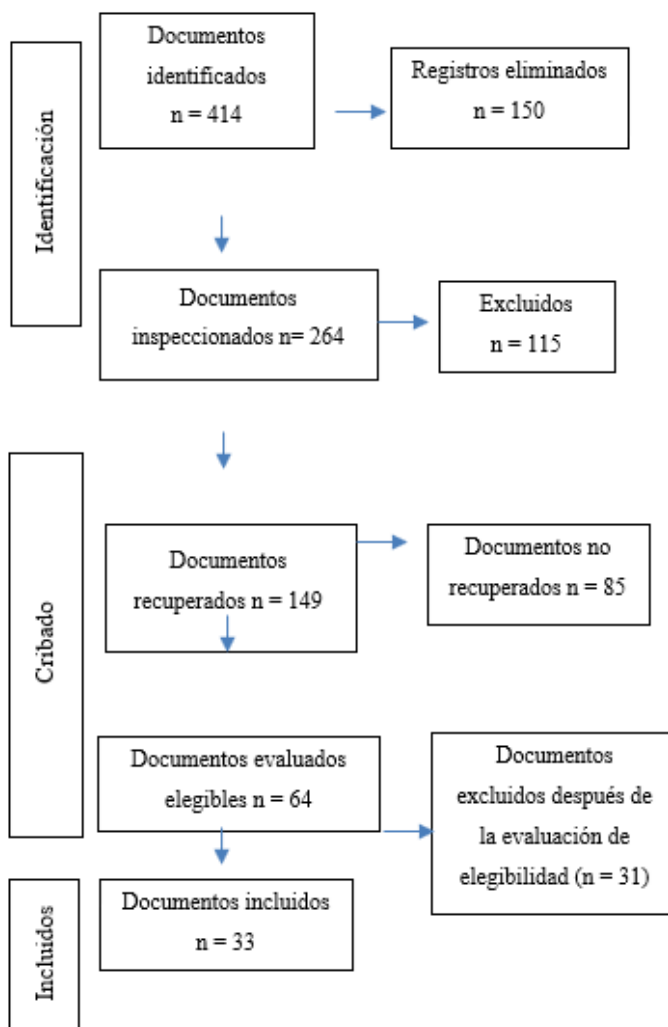


Figura 1. Flujograma del método PRISMA 2020

Resultados

Para sistematizar las estrategias utilizadas frente a los sesgos asociados al autoinforme, se estableció una clasificación descriptiva ordinal de tres niveles: bajo, medio y alto. El nivel bajo correspondió a estudios que no reportaron estrategias específicas de control o que utilizaron únicamente procedimientos generales, como anonimato, confidencialidad, consentimiento informado, participación voluntaria o reconocimiento de la posible existencia del sesgo. El nivel medio se asignó a investigaciones que incorporaron al menos una estrategia metodológica, estadística o multimétodo destinada a reducir los

sesgos asociados al autoinforme, como separación temporal de las mediciones, pruebas de sesgo de método común, reportes de terceros, diarios reflexivos, entrevistas o medidas conductuales complementarias. El nivel alto se reservó para estudios que combinaron múltiples estrategias complementarias o que incorporaron procedimientos específicos dirigidos a identificar o controlar directamente la deseabilidad social. Esta clasificación tuvo una finalidad descriptiva y comparativa y no constituye una escala psicométrica de evaluación de calidad metodológica.

Autor	País/contexto	Población estudiantil	Instrumento utilizado	Propiedades psicométricas reportadas / características
Abdellatif (2023)	Arabia Saudita / universidad	Estudiantes universitarios con bajo rendimiento	Escala de indefensión aprendida elaborada por el investigador	20 ítems; 4 dimensiones; Likert de 5 puntos; validez concurrente $r = .793$; alfa entre .816 y .855
Abood & Abuhmaid, (2026)	Jordania / universidad	Estudiantes universitarios	Learned Helplessness Scale	20 ítems; Likert de 4 puntos; alfa = .73; correlaciones ítem-total entre .63 y .92
Alsarayrah (2024)	Jordania / primaria	Estudiantes con dificultades de aprendizaje	Escala de déficit / indefensión aprendida	22 ítems; Likert de 5 puntos; test-retest = .89; alfa = .89
Azad & Yavuz (2025)	Chipre / universidad	Estudiantes universitarios de ELT	Learned Helplessness Scale de Quinless y Nelson	20 ítems; Likert de 4 puntos; alfa piloto = .95
Azeem & Abbas (2025)	Pakistán / universidad	Estudiantes universitarios de negocios	Learned Helplessness Scale de Sorrenti et al.	6 ítems; alfa = .839
Bokhonkova et al., (2023)	Ucrania / universidad	Estudiantes de filología extranjera	Batería psicodiagnóstica: estilo atribucional, motivación, control subjetivo y depresión	No usa escala única; construye perfiles de indefensión aprendida desde varios indicadores

Autor	País/contexto	Población estudiantil	Instrumento utilizado	Propiedades psicométricas reportadas / características
Chang & Won (2026)	Corea del Sur / secundaria	Adolescentes de grado 7 a 11	Academic Helplessness Scale, AHS	4 ítems; Likert de 4 puntos; alfa entre .82 y .87
Charbonnier et al., (2022)	Francia / universidad	Estudiantes universitarios durante COVID-19	Learned Helplessness Questionnaire, LHQ	Subescala de 12 ítems; Likert de 5 puntos; consistencia interna satisfactoria
Chen et al., (2024)	China / universidad	Estudiantes universitarios	Chinese Fear of Failure in Learning Scale, C-FOFLS	22 ítems; 4 dimensiones, una de ellas indefensión aprendida; AFE, AFC, validez convergente y concurrente
Dar & Jan (2022)	India / universidad	Estudiantes universitarios	Student Alienation Scale, SAL	Incluye dimensión de indefensión aprendida; AFE, AFC, validez de constructo e invariancia por género
Fernández-Sogorb et al., (2026)	España / secundaria	Estudiantes de 12 a 18 años	Learned Helplessness Questionnaire, LHQ	24 ítems; dos subescalas: indefensión aprendida y orientación al dominio; alfa = .82 y .80
Ghasemi (2022)	Irán / secundaria	Estudiantes de inglés	Learned Helplessness Scale y Student Behavior Checklist	LHS de 20 ítems; KMO = .87; alfa pretest = .92 y posttest = .89
Ghasemi (2021)	Irán / secundaria	Estudiantes de inglés	Learned Helplessness Scale y Student Behavior Checklist	Identifica estudiantes con LHS > 55 y SBC > 14; combina autoinforme y reporte docente
Hashem et al., (2024)	Egipto / Jordania, universidad	Estudiantes universitarios con y sin discapacidad	Learned Helplessness Scale	47 ítems; 4 dimensiones; AFC con GFI = .961, CFI = 1, RMSEA = 0
Hao et al., (2022)	Estados Unidos / infancia-adolescencia	Participantes evaluados longitudinalmente	Tarea conductual de persistencia en rompecabezas insolubles	No usa autoinforme; mide persistencia conductual como indicador de indefensión aprendida
Jehart et al., (2023)	Eslovenia / secundaria	Adolescentes de 16 a 18 años	Coping Competence Questionnaire, CCQ, y cuestionario docente	CCQ de 12 ítems; evalúa déficits motivacionales, emocionales y cognitivos; incluye reporte docente
Lan et al., (2024)	China / Derecho	Estudiantes universitarios de Derecho	Chinese Learned Helplessness Scale	14 ítems; 4 factores; 50% de varianza explicada; alfa total = .79; subfactores .63 a .87
Liu et al., (2024)	China / secundaria	Estudiantes de 7.º a 12.º grado	Learned Helplessness Questionnaire	20 ítems; 4 dimensiones: cognición, emoción, conducta y atribución

Autor	País/contexto	Población estudiantil	Instrumento utilizado	Propiedades psicométricas reportadas / características
Özyeter & Kutlu (2024)	Turquía / primaria	Estudiantes de 5.º grado	Learned Helplessness Tendency Scale	AFC con $\chi^2/df = 1.25$, RMSEA = .03, CFI = .95, TLI = .93; omega = .89
Park & Jeon (2021)	Corea del Sur / universidad	Estudiantes de servicio aéreo	Korean Learned Helplessness Scale, K-LHS, versión corta	4 ítems; dimensiones: pasividad, falta de control, falta de confianza y falta de responsabilidad; alfa = .712
Pérez-Marco et al., (2025)	España / secundaria	Adolescentes de 12 a 18 años	Learned Helplessness Questionnaire, LHQ	24 ítems; se usó la dimensión de indefensión aprendida; alfa = .82
Quchani (2023)	Irán / universidad	Estudiantes universitarios varones	Learned Helplessness Scale de Hill	No reporta con detalle propiedades psicométricas en la muestra; usa ANOVA factorial
Rueger et al., (2021)	Estados Unidos / primaria-secundaria	Estudiantes de 5.º a 8.º grado	Student Behavior Checklist-Brief, SBC-B	6 ítems; 3 de indefensión y 3 de orientación al dominio; alfa LH = .84 y .91; estabilidad temporal
Seyri & Rezaee (2024)	Irán / universidad, EAP online	Estudiantes universitarios	Learned Helplessness Scale	Escala reconocida; identifica estudiantes con indefensión aprendida; intervención pedagógica
Sorrenti et al., (2024)	Italia / secundaria	Estudiantes de secundaria	Learned Helplessness Questionnaire, LHQ	Usado en modelo SEM junto con perfeccionismo; analiza LH y orientación al dominio
Chen Tingwei et al., (2025)	China / universidad	Estudiantes universitarios	Socially Learned Helplessness Questionnaire	18 ítems; Likert de 5 puntos; confiabilidad = .970
Wang et al., (2025)	China / enfermería vocacional	Estudiantes de enfermería vocacional	Learned Helplessness Scale, LHS	18 ítems; 2 dimensiones: indefensión y desesperanza; alfa previa = .930
Wei & Tu (2023)	China / educación vocacional	Estudiantes vocacionales de inglés	English Learned Helplessness Scale	17 ítems; 4 dimensiones; CR .890-.933; AVE .684-.730; alfa .885-.931
Wong et al., (2023)	Malasia / universidad	Estudiantes universitarios	Learned Helplessness Scale y tarea de anagramas	Inducción experimental con tarea insoluble; verificación con LHS; medida conductual con anagramas
Wu & He (2022)	China / posgrado internacional	Estudiantes internacionales de posgrado	Escala adaptada de indefensión aprendida	10 ítems; alfa = .741; KMO = .841; AFC con RMSEA = .023, CFI = .958
Xu et al., (2024)	China / universidad durante COVID-19	Estudiantes universitarios	Escala de indefensión aprendida en encuesta online	No se identifican indicadores psicométricos detallados; analiza cuarentena e información mediada

Autor	País/contexto	Población estudiantil	Instrumento utilizado	Propiedades psicométricas reportadas / características
Xue et al., (2023)	China / universidad durante confinamiento	Estudiantes universitarios	Learned Helplessness Scale, LHS	Usa LHS con SCS y DASS-21; reporta asociaciones con ansiedad, depresión y estrés
Yue et al., (2025)	China / posgrado en enfermería	Estudiantes de posgrado en enfermería	Learned Helplessness Questionnaire, LHQ	Puntaje total = 41.86 ± 14.03 ; usa SEM, regresión y bootstrap

Tabla 2. Instrumentos y propiedades psicométricas

Autor	Tipo de medición	Estrategia de control del sesgo de deseabilidad social / sesgo de respuesta	Nivel de control de sesgos asociados al autoinforme	Aporte
Abdellatif (2023)	Autoinforme	No reporta escala ni control estadístico específico	Bajo	Útil para medición psicométrica, limitado para deseabilidad social
Abood & Abuhmaid (2026)	Autoinforme	Reconoce que el autoinforme puede estar afectado por deseabilidad social; no aplica control directo	Bajo	Aporta identificación explícita del sesgo
Alsarayrah (2024)	Autoinforme	No reporta control de deseabilidad social	Bajo	Evidencia psicométrica sin control del sesgo
Azad & Yavuz (2025)	Autoinforme	No reporta control de deseabilidad social	Bajo	Alta confiabilidad, pero sin control del sesgo
Azeem & Abbas (2025)	Encuesta online en tres momentos	Separación temporal, anonimato, confidencialidad, diferentes formatos Likert y factor único de Harman	Medio	Controla sesgo de método común, aunque no deseabilidad social específica
Bokhonkova et al., (2023)	Batería psicodiagnóstica	No reporta control directo; considera expectativas sociales de forma conceptual	Bajo	Aporta discusión indirecta sobre influencia social
Chang & Won (2026)	Autoinforme de estudiantes y padres	Reconoce posible deseabilidad social en autoinformes	Bajo	Relevante por explicitar la limitación
Charbonnier et al., (2022)	Autoinforme pretest-postest	No reporta control específico	Bajo	No aporta estrategia directa
Chen et al., (2024)	Encuesta online	Anonimato, voluntariedad y posibilidad de retiro	Bajo	Control ético-procedimental
Dar & Jan (2022)	Cuestionario presencial	Consentimiento informado y criterios éticos	Bajo	Control ético, no psicométrico
Fernández-Sogorb et al., (2026)	Cuestionarios en aula	Participación voluntaria y anónima	Bajo	Reduce parcialmente presión de respuesta
Ghasemi (2022)	Autoinforme y reporte docente	Student Behavior Checklist completado por docentes para limitar deseabilidad social	Medio	Una de las estrategias más sólidas de triangulación

Autor	Tipo de medición	Estrategia de control del sesgo de deseabilidad social / sesgo de respuesta	Nivel de control de sesgos asociados al autoinforme	Aporte
Ghasemi (2021)	Autoinforme y reporte docente	Uso de LHS y SBC como doble fuente	Medio	Reduce dependencia exclusiva del autoinforme
Hashem et al., (2024)	Autoinforme	No reporta control específico	Bajo	Sólido en psicometría, débil en control de sesgo
Hao et al., (2022)	Medición conductual	Persistencia en tareas difíciles en lugar de autoinforme	Medio	Reduce respuestas socialmente deseables
Jehart et al., (2023)	Autoinforme y cuestionario docente	Doble fuente: estudiante y docente	Medio	Estrategia indirecta de triangulación
Lan et al., (2024)	Autoinforme	Participación voluntaria y anónima; consentimiento informado	Bajo	Buen control ético, no psicométrico
Liu et al., (2024)	Cuestionario online	Anonimato, consentimiento y prueba de sesgo de método común	Medio	Control metodológico, no escala de deseabilidad social
Özyeter & Kutlu (2024)	Pruebas, escalas e entrevistas	Instrucciones estandarizadas, sesiones separadas y entrevistas	Medio	Reduce dependencia exclusiva de autoinforme
Park & Jeon (2021)	Autoinforme online	Consentimiento informado; no reporta control estadístico	Bajo	Limitado para deseabilidad social
Pérez-Marco et al., (2025)	Autoinforme en aula	Anonimato, voluntariedad y administración estandarizada	Bajo	Control básico de respuesta
Quchani (2023)	Escalas de autoinforme	No reporta estrategia directa	Bajo	No aporta control de sesgo
Rueger et al., (2021)	Reporte docente	Medida informada por docentes, no autoinforme estudiantil	Medio	Muy relevante para controlar sesgo de autoinforme
Seyri & Rezaee (2024)	Autoinforme y diarios reflexivos	Complementa escala con diarios reflexivos	Medio	Triangulación cualitativa parcial
Sorrenti et al., (2024)	Autoinforme	No reporta escala ni control estadístico de deseabilidad social	Bajo	Modelo explicativo sólido, pero sin control de sesgo
Chen Tingwei et al., (2025)	Cuestionarios autoadministrados	Factor único de Harman; primer factor = 27.46%	Medio	Controla sesgo de método común
Wang et al., (2025)	Autoinforme	Consentimiento informado y voluntariedad	Bajo	No controla deseabilidad social
Wei & Tu (2023)	Cuestionario online	Anonimato, retiro voluntario, eliminación de respuestas repetitivas o incompletas	Medio	Controla calidad de respuesta, no deseabilidad social
Wong et al., (2023)	Experimento online y tarea conductual	Attention-checking, exclusión de casos, inducción experimental y anagramas	Medio	Reduce dependencia del autoinforme
Wu & He (2022)	Diseño time-lagged	Anonimato, dos etapas y factor único de Harman; primer factor = 19.230%	Medio	Control procedimental y estadístico del sesgo común
Xu et al., (2024)	Encuesta online	No se identifica control específico	Bajo	Limitado por autoinforme

Autor	Tipo de medición	Estrategia de control del sesgo de discapacidad social / sesgo de respuesta	Nivel de control de sesgos asociados al autoinforme	Aporte
Xue et al., (2023)	Autoinforme	Reconoce como limitación el uso exclusivo de autoinformes	Bajo	Útil para identificar vacío metodológico
Yue et al., (2025)	Cuestionarios y SEM	Anonimato, consentimiento, retiro voluntario y eliminación de identificadores	Bajo	Control ético, sin escala de discapacidad social

Tabla 3. Control de discapacidad social

Autor	Limitación metodológica principal	Vacío identificado	Implicancia para futuras investigaciones
Abdellatif (2023)	Muestra muy reducida y diseño de un solo grupo	Falta validación con muestras amplias y análisis factorial robusto	Replicar con muestras mayores, grupo control y control de sesgos
Abood & Abuhmaid (2026)	Muestra pequeña y restringida a un curso	Falta evaluar sostenibilidad del cambio	Usar métodos mixtos, escalas de discapacidad social y seguimiento
Alsarayrah (2024)	Ambigüedad entre déficit de aprendizaje e indefensión aprendida	Falta precisión conceptual del constructo	Validar escalas específicas de indefensión aprendida
Azad & Yavuz (2025)	Muestra limitada a una ciudad y carrera	Falta invariancia cultural y educativa	Ampliar a otros niveles, áreas y culturas
Azeem & Abbas (2025)	Muestra universitaria de negocios y autoinforme	Falta evaluar efecto en otras áreas académicas	Incorporar escala de discapacidad social y diseños longitudinales
Bokhonkova et al., (2023)	No usa escala directa de indefensión aprendida	Falta medición psicométrica específica	Diseñar o validar escala directa en estudiantes de filología
Chang & Won (2026)	Uso de autoinforme y causalidad limitada	Falta integrar datos de docentes y otros actores	Usar diseños experimentales y medidas multifuente
Charbonnier et al., (2022)	Piloto no aleatorizado y alta deserción	Falta control experimental robusto	Replicar con muestras amplias y control de sesgos
Chen et al., (2024)	Diseño transversal y muestra de pregrado	Falta evaluación en posgrado y otros contextos	Incorporar discapacidad social e invariancia transcultural
Dar & Jan (2022)	LH como subdimensión de alienación estudiantil	Falta validación autónoma de la subescala de LH	Validar la subescala independientemente
Fernández-Sogorb et al., (2026)	Diseño correlacional y autoinformes	Falta evaluación multifuente	Incorporar familias, docentes, entrevistas y discapacidad social
Ghasemi (2022)	Muestra restringida a varones de una escuela pública	Falta generalización por género y contexto	Replicar con muestras mixtas, multicéntricas y diversas

Autor	Limitación metodológica principal	Vacío identificado	Implicancia para futuras investigaciones
Ghasemi (2021)	Muestra pequeña y localizada	Falta generalización de la intervención	Triangular autoinforme, observación y entrevistas
Hashem et al., (2024)	Muestra centrada en universitarios con discapacidad	Falta contrastar instrumento en otros estudiantes	Aplicar en otros niveles educativos y culturas
Hao et al., (2022)	Medida conductual indirecta, no escala directa	Falta comparar con autoinformes de LH	Combinar tareas conductuales y escalas validadas
Jehart et al., (2023)	Estudio transversal localizado	Falta validación del CCQ en otros contextos	Ampliar muestra y aplicar control de sesgo
Lan et al., (2024)	Muestra restringida a estudiantes chinos de Derecho	Falta comprobar estructura en otras carreras	Analizar invariancia por carrera, género y cultura
Liu et al., (2024)	Diseño transversal online	Falta inferencia causal	Aplicar diseños longitudinales y reportes docentes
Özyeter & Kutlu (2024)	Centrado en 5.º grado y rendimiento lector	Falta evaluar otros grados y áreas curriculares	Aplicar en matemáticas, ciencias y secundaria
Park & Jeon (2021)	Versión muy breve del K-LHS	Falta validación factorial del instrumento abreviado	Usar escala completa y análisis factorial
Pérez-Marco et al., (2025)	Diseño transversal y autoinformes	Falta integrar registros objetivos de asistencia	Usar datos escolares, docentes y familias
Quchani (2023)	Muestra pequeña, no probabilística y solo varones	Falta confiabilidad y validez detallada	Replicar con muestras amplias, mixtas y probabilísticas
Rueger et al., (2021)	Depende del juicio docente	Falta contraste con autoinforme y observación externa	Usar diseño multimétodo
Seyri & Rezaee (2024)	Muestra reducida y contexto EAP online	Falta replicar en cursos presenciales y otros idiomas	Combinar escalas, diarios, entrevistas y observación
Sorrenti et al., (2024)	Diseño transversal y autoinformes	Falta evidencia longitudinal	Evaluar causalidad entre perfeccionismo, LH y rendimiento
Chen Tingwei et al., (2025)	Foco no estrictamente académico	Falta vincular LH social con rendimiento escolar	Relacionar con desempeño académico y bienestar estudiantil
Wang et al., (2025)	Diseño transversal en dos instituciones	Falta análisis longitudinal durante formación clínica	Seguir trayectoria de LH durante prácticas y cursos
Wei & Tu (2023)	Diseño transversal y autoadministrado	Falta causalidad entre clima de aula, silencio, autoeficacia y LH	Integrar observación de aula y desempeño real
Wong et al., (2023)	Experimento online con muestra limitada	Falta evaluar duración del efecto	Aplicar seguimiento longitudinal y contexto real de aula
Wu & He (2022)	Time-lagged, pero sin causalidad definitiva	Falta explorar mediadores internos	Usar diseños longitudinales y multimétodo

Autor	Limitación metodológica principal	Vacío identificado	Implicancia para futuras investigaciones
Xu et al., (2024)	Encuesta transversal en crisis sanitaria	Falta conocer persistencia posterior de LH	Hacer seguimiento postcuarentena y vincular con rendimiento
Xue et al., (2023)	Transversal y solo autoinforme	Falta determinar rol protector real de autocompasión	Usar diseños longitudinales o experimentales
Yue et al., (2025)	Muestra de posgrado en enfermería	Falta validación en otras áreas de posgrado	Incorporar rendimiento objetivo, métodos mixtos y deseabilidad social

Tabla 4. Limitaciones y vacíos metodológicos

Discusión de resultados

Los resultados de esta revisión sistemática evidencian que la medición de la indefensión aprendida en contextos educativos se ha desarrollado mediante una amplia variedad de instrumentos, aunque con niveles desiguales de solidez psicométrica y con un tratamiento todavía limitado del sesgo de deseabilidad social. En conjunto, los estudios incluidos muestran que las escalas de autoinforme continúan siendo la estrategia dominante para evaluar la indefensión aprendida en estudiantes de educación primaria, secundaria, superior y de posgrado. Esta tendencia coincide con la literatura clásica y contemporánea sobre el constructo, en la que la indefensión aprendida suele medirse a partir de percepciones de falta de control, atribuciones negativas, pasividad, baja expectativa de éxito y desmotivación frente a tareas académicas. En esta línea, instrumentos como la Learned Helplessness Scale, el Learned Helplessness Questionnaire de Sorrenti et al., el

Academic Helplessness Scale, el Coping Competence Questionnaire y diversas adaptaciones culturales han sido empleados para operacionalizar el constructo en escenarios educativos diversos.

Un primer resultado relevante es que los instrumentos con mayor respaldo psicométrico son aquellos que reportan procesos de adaptación, validación factorial y análisis de consistencia interna. Por ejemplo, Lan et al., (2024) validaron una versión china de la Learned Helplessness Scale en estudiantes de Derecho, identificando una estructura de cuatro factores y adecuados indicadores de confiabilidad. De manera similar, Fernández-Sogorb et al., (2026) adaptaron el Learned Helplessness Questionnaire al contexto español en adolescentes, reportando una consistencia interna adecuada para las dimensiones de indefensión aprendida y orientación al dominio. Estos hallazgos coinciden con Rueger et al., (2021), quienes desarrollaron el Student Behavior Checklist-Brief como una medida breve basada en reporte docente, con evidencias de estructura

factorial, confiabilidad, estabilidad temporal y validez convergente. La convergencia entre estos estudios permite afirmar que la medición de la indefensión aprendida ha avanzado desde escalas extensas de autoinforme hacia instrumentos más breves, culturalmente adaptados y psicométricamente depurados.

Sin embargo, también se identificó una marcada heterogeneidad en la forma de medir el constructo. Algunos estudios utilizaron escalas directas de indefensión aprendida, como los de Azad & Yavuz (2025), Ghasemi (2022), Wang et al., (2025), Wu & He (2022) y Yue et al., (2025), mientras que otros midieron la indefensión aprendida como subdimensión de constructos más amplios, tales como miedo al fracaso, alienación estudiantil, perfeccionismo, clima escolar o bajo rendimiento lector. Este es el caso de Chen et al., (2024), Dar & Jan (2022), Sorrenti et al., (2024) y Özyeter & Kutlu (2024). Esta diversidad metodológica amplía la comprensión del fenómeno, pero también dificulta la comparación directa entre estudios. Mientras las escalas directas permiten evaluar el constructo con mayor precisión, las subescalas integradas en modelos más amplios pueden diluir su especificidad conceptual. Esta situación coincide con los vacíos señalados por Bokhonkova et al., (2023), quienes construyen la indefensión aprendida a partir de perfiles atribucionales, motivacionales y emocionales, sin recurrir a una escala única del constructo.

Otro hallazgo central es que la confiabilidad interna suele reportarse con mayor frecuencia que otras propiedades psicométricas. La mayoría de los estudios informa alfa de Cronbach, omega de McDonald, confiabilidad test-retest o índices de consistencia interna. Hashem et al., (2024), por ejemplo, reportaron un modelo confirmatorio con indicadores de ajuste adecuados en estudiantes universitarios con discapacidad. Wei & Tu (2023) presentaron valores elevados de confiabilidad compuesta, varianza media extraída y alfa de Cronbach para una escala de indefensión aprendida en el aprendizaje del inglés. A su vez, Özyeter & Kutlu (2024) informaron índices de ajuste aceptables y una confiabilidad omega adecuada. No obstante, fueron menos frecuentes los estudios que reportaron validez convergente, discriminante, concurrente, invariancia factorial o sensibilidad al cambio. Esta tendencia refleja una limitación habitual en la investigación psicoeducativa: la dependencia de la consistencia interna como principal indicador de calidad psicométrica, sin una evaluación más amplia de la validez del instrumento.

La evidencia también muestra diferencias importantes según el nivel educativo y el contexto cultural. En educación secundaria, estudios como los de Chang & Won (2026), Fernández-Sogorb et al., (2026), Ghasemi (2021, 2022), Jehart et al., (2023), Liu et al., (2024) y Pérez-Marco et al., (2025) vinculan la indefensión aprendida con

rendimiento académico, inasistencia escolar, aprendizaje de idiomas, clima escolar, esfuerzo-recompensa y síntomas depresivos. En educación superior, investigaciones como las de Azeem y Abbas (2025), Lan et al. (2024), Seyri y Rezaee (2024), Xue et al. (2023), Wang et al., (2025), Yue et al., (2025) y Wu & He (2022) la relacionan con procrastinación académica, salud mental, aprendizaje autodirigido, inteligencia artificial generativa, confinamiento, posgrado y educación en enfermería. Esta amplitud confirma que la indefensión aprendida no se limita a un nivel educativo específico, sino que aparece como una respuesta psicológica transversal frente a experiencias reiteradas de fracaso, falta de control, presión académica o bajo apoyo contextual.

En relación con el segundo eje del objetivo, los resultados muestran que las estrategias de control del sesgo de deseabilidad social siguen siendo insuficientes. La mayoría de los estudios emplea autoinformes, pero no incorpora escalas específicas de deseabilidad social ni procedimientos psicométricos directos para estimar este sesgo. Este resultado es especialmente relevante porque la indefensión aprendida implica autorreportar emociones, atribuciones y percepciones de fracaso, aspectos sensibles a la autopresentación del estudiante. Abood & Abuhmaid (2026), Chang & Won (2026) y Xue et al., (2023) reconocen explícitamente la vulnerabilidad del autoinforme

frente a sesgos de respuesta, pero no aplican instrumentos específicos para controlarlo. Esta situación limita la interpretación de los puntajes, pues algunos estudiantes podrían minimizar sus sentimientos de incapacidad o responder de acuerdo con expectativas académicas, familiares o institucionales.

Los estudios que sí incorporan estrategias de control muestran aproximaciones principalmente procedimentales, estadísticas o multimétodo. Las estrategias procedimentales incluyen anonimato, consentimiento informado, participación voluntaria, posibilidad de retiro y administración estandarizada, como se observa en Chen et al. (2024), Fernández-Sogorb et al., (2026), Lan et al. (2024), Pérez-Marco et al., (2025), Wang et al., (2025) y Yue et al., (2025). Aunque estas prácticas son importantes para reducir la presión social de respuesta, no permiten estimar empíricamente la magnitud del sesgo de deseabilidad social. Las estrategias estadísticas se observaron en estudios como Azeem & Abbas (2025), Chen Tingwei et al., (2025), Liu et al., (2024) y Wu & He (2022), que aplicaron pruebas de sesgo de método común, como el factor único de Harman, o diseños temporales para disminuir la varianza atribuible al mismo método. Estas estrategias son útiles, pero controlan principalmente el sesgo de método común, no necesariamente la deseabilidad social como tendencia individual a responder de forma socialmente aceptable.

Los aportes metodológicos más sólidos provienen de estudios que reducen la dependencia exclusiva del autoinforme. Ghasemi (2021, 2022) combinó la Learned Helplessness Scale con el Student Behavior Checklist completado por docentes, lo que permite contrastar la percepción del estudiante con observaciones externas de conducta. Jehart et al., (2023) también incorporaron un cuestionario docente para identificar conductas de indefensión aprendida en adolescentes. Rueger et al., (2021), por su parte, desarrollaron una medida breve informada por docentes, el Student Behavior Checklist-Brief, que representa una alternativa valiosa frente al sesgo de autopresentación. Estos hallazgos coinciden con Hao et al., (2022) y Wong et al., (2023), quienes emplearon medidas conductuales, como persistencia en tareas difíciles, rompecabezas insolubles o anagramas. Tales aproximaciones son especialmente relevantes porque permiten evaluar manifestaciones observables de la indefensión aprendida, más allá de la autopercepción declarada.

No obstante, las estrategias multimétodo siguen siendo minoritarias. La mayoría de los estudios se mantiene dentro de diseños transversales basados en cuestionarios, lo que reduce la capacidad para diferenciar entre indefensión aprendida real, malestar temporal, baja motivación, ansiedad académica o respuestas influenciadas por normas sociales. Esto resulta particularmente importante en contextos educativos altamente competitivos o

culturalmente orientados al logro, donde admitir incapacidad, fracaso o falta de control puede ser percibido como socialmente indeseable. Por ello, la ausencia de escalas de deseabilidad social constituye un vacío metodológico significativo en la literatura revisada.

Los resultados también permiten identificar una tensión conceptual relevante: algunos estudios usan la indefensión aprendida como constructo psicológico central, mientras que otros la integran como variable secundaria, mediadora o moderadora. En estudios como los de Wu & He (2022), Liu et al., (2024), Wei & Tu (2023), Sorrenti et al., (2024) y Yue et al., (2025), la indefensión aprendida opera dentro de modelos explicativos amplios vinculados con procrastinación académica, clima de aula, autoeficacia, perfeccionismo, capital psicológico o aprendizaje autodirigido. Esta perspectiva es valiosa porque contextualiza la indefensión aprendida dentro de procesos educativos complejos; sin embargo, también puede desplazar la atención desde la validación instrumental hacia el análisis relacional entre variables. En consecuencia, algunos estudios emplean instrumentos de medición sin discutir suficientemente su validez cultural, sensibilidad o pertinencia específica para el grupo estudiado.

En términos de limitaciones, esta revisión presenta restricciones derivadas de la propia heterogeneidad de los estudios incluidos. La

diversidad de instrumentos, poblaciones, niveles educativos, países, idiomas y modelos teóricos impide realizar comparaciones plenamente homogéneas. La indefensión aprendida fue medida como constructo directo, subdimensión, perfil latente, resultado conductual o variable mediadora, lo que limita la posibilidad de establecer conclusiones uniformes sobre la superioridad de un instrumento frente a otro. Además, no todos los estudios reportaron información psicométrica completa, especialmente en lo referido a validez discriminante, invariancia, estabilidad temporal o sensibilidad al cambio.

Otra limitación importante es la dependencia de estudios basados en autoinforme. Aunque algunos artículos incorporaron reportes docentes, tareas conductuales o diarios reflexivos, estos fueron minoritarios. Por tanto, los hallazgos de la revisión deben interpretarse considerando que gran parte de la evidencia disponible podría estar afectada por sesgos de respuesta, deseabilidad social, aquiescencia, fatiga del encuestado o sesgo de método común. Además, pocos estudios aplicaron escalas específicas de deseabilidad social, lo que limita la capacidad para evaluar si los puntajes de indefensión aprendida reflejan realmente el constructo o si están influidos por la necesidad de proyectar una imagen académicamente competente.

También debe considerarse como limitación la variabilidad contextual de los estudios. La mayoría de las investigaciones procede de contextos asiáticos, europeos o de Medio Oriente, con presencia destacada de China, Irán, Corea del Sur, España, Jordania y Turquía. Aunque esta diversidad cultural es una fortaleza, también plantea el desafío de interpretar la indefensión aprendida en sistemas educativos con normas distintas sobre esfuerzo, logro, fracaso, autoridad docente, autonomía estudiantil y expresión emocional. En este sentido, la generalización de los hallazgos a otros contextos, especialmente latinoamericanos, debe realizarse con cautela.

Asimismo, la revisión identificó que varios estudios presentan diseños transversales, muestras pequeñas, muestras de conveniencia o poblaciones muy específicas, como estudiantes de Derecho, enfermería, filología, aviación, inglés como lengua extranjera o estudiantes con discapacidad. Estas características reducen la validez externa de algunos hallazgos y dificultan establecer si los instrumentos funcionan de manera equivalente en otros grupos estudiantiles. Además, los estudios longitudinales y experimentales fueron menos frecuentes, lo que limita la comprensión de la evolución de la indefensión aprendida a lo largo del tiempo y de la sensibilidad de los instrumentos para detectar cambios posteriores a intervenciones educativas.

A partir de estos hallazgos, futuras investigaciones deberían priorizar la validación integral de instrumentos de indefensión aprendida en contextos educativos específicos. No basta con reportar alfa de Cronbach; es necesario incorporar análisis factorial confirmatorio, validez convergente y discriminante, invariancia por género, edad, nivel educativo y cultura, estabilidad temporal y sensibilidad al cambio. También sería recomendable comparar el desempeño de escalas directas de indefensión aprendida frente a subescalas incluidas en instrumentos más amplios, con el fin de determinar cuál aproximación ofrece mayor precisión conceptual y utilidad diagnóstica en el ámbito psicoeducativo.

Una línea prioritaria consiste en incorporar escalas específicas de deseabilidad social junto con las medidas de indefensión aprendida. Esto permitiría estimar en qué medida los estudiantes ajustan sus respuestas a expectativas sociales, institucionales o académicas. Asimismo, futuros estudios deberían combinar autoinformes con reportes docentes, observación en aula, entrevistas, diarios reflexivos, registros académicos y tareas conductuales. La triangulación metodológica permitiría una evaluación más robusta del constructo y reduciría la dependencia de respuestas autorreferidas.

También se recomienda desarrollar estudios longitudinales que analicen cómo evoluciona la

indefensión aprendida a lo largo de las trayectorias escolares y universitarias. Este enfoque permitiría identificar momentos críticos, como transiciones educativas, experiencias repetidas de fracaso, ingreso a la universidad, prácticas clínicas, exámenes de alta exigencia o procesos de titulación. Del mismo modo, los estudios experimentales e interventivos deberían evaluar si los instrumentos disponibles son sensibles para detectar reducciones de la indefensión aprendida después de programas de autonomía, motivación, mindfulness, apoyo docente, capital psicológico o aprendizaje autodirigido.

Finalmente, futuras investigaciones deberían avanzar hacia modelos culturalmente sensibles de medición. La indefensión aprendida no se expresa de la misma manera en todos los sistemas educativos ni en todas las culturas. En algunos contextos puede manifestarse como silencio en aula, evitación de tareas, procrastinación, baja persistencia, somatización, desinterés o dependencia del docente. Por ello, resulta necesario adaptar los instrumentos no solo lingüísticamente, sino también semántica, cultural y pedagógicamente. Esta recomendación es especialmente relevante para contextos latinoamericanos, donde todavía se requiere mayor evidencia empírica sobre instrumentos válidos para medir indefensión aprendida y controlar el sesgo de deseabilidad social en poblaciones estudiantiles.

Donde esta revisión sistemática confirma que existen instrumentos diversos y progresivamente más sofisticados para medir la indefensión aprendida en contextos educativos, pero también evidencia una brecha metodológica importante en el control del sesgo de deseabilidad social. Los estudios con mayor valor para el campo son aquellos que combinan buenas propiedades psicométricas con estrategias multimétodo, como reportes docentes, tareas conductuales o diseños longitudinales. El avance de la investigación dependerá de superar la dependencia exclusiva del autoinforme, fortalecer la validación transcultural de los instrumentos y considerar explícitamente los sesgos de respuesta que pueden afectar la medición psicoeducativa de la indefensión aprendida.

Conclusiones

La presente revisión sistemática permitió identificar que la medición de la indefensión aprendida en contextos educativos se ha realizado, principalmente, mediante instrumentos de autoinforme. Entre ellos destacan las escalas generales de indefensión aprendida, los cuestionarios de indefensión académica, las escalas adaptadas al aprendizaje de idiomas, los instrumentos vinculados al rendimiento escolar y las medidas breves basadas en reporte docente. Los hallazgos evidencian que varios instrumentos presentan propiedades psicométricas aceptables, sobre todo en términos de consistencia interna,

análisis factorial exploratorio o confirmatorio, validez concurrente y adaptación cultural. Sin embargo, también se constató una marcada heterogeneidad en la operacionalización del constructo, ya que algunos estudios miden la indefensión aprendida como variable central, mientras que otros la incorporan como subdimensión de fenómenos más amplios, como alienación escolar, miedo al fracaso, perfeccionismo, procrastinación académica, clima de aula o salud mental estudiantil.

En respuesta al objetivo de investigación, se concluye que las propiedades psicométricas reportadas en los instrumentos que miden indefensión aprendida en contextos educativos son, en general, favorables, aunque presentan diferencias importantes en su profundidad metodológica. La mayoría de estudios informa confiabilidad mediante alfa de Cronbach, omega de McDonald o índices de consistencia interna; no obstante, son menos frecuentes los análisis de invariancia, estabilidad temporal, validez discriminante, sensibilidad al cambio y validación transcultural. En cuanto al control del sesgo de deseabilidad social, la evidencia continúa siendo limitada. Predominan estrategias procedimentales como el anonimato, el consentimiento informado, la participación voluntaria y la administración estandarizada. En menor medida, se identificaron controles estadísticos del sesgo de método común, reportes

docentes, tareas conductuales y diarios reflexivos. En consecuencia, el control específico de la deseabilidad social permanece como un vacío relevante en la medición psicoeducativa de la indefensión aprendida.

Este estudio corresponde a un artículo de revisión sistemática orientado a sintetizar, comparar y valorar críticamente la evidencia disponible sobre instrumentos de medición de la indefensión aprendida en poblaciones estudiantiles. Desde este enfoque metodológico, las conclusiones no derivan de una medición empírica directa, sino del análisis sistemático de investigaciones previas. Por ello, los resultados ofrecen una visión integrada del estado actual del campo, permitiendo reconocer avances en la validación psicométrica de instrumentos, así como debilidades recurrentes en el control de sesgos de respuesta y en la comparabilidad entre estudios.

Finalmente, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer futuras investigaciones mediante diseños longitudinales, estudios transculturales y validaciones psicométricas más completas. Resulta prioritario incorporar escalas específicas de deseabilidad social, análisis de sesgo de método común, reportes docentes, observación en aula, entrevistas, registros académicos y tareas conductuales que permitan triangular la información obtenida mediante autoinforme. Asimismo, se recomienda desarrollar instrumentos adaptados a contextos latinoamericanos y a distintos niveles

educativos, con el fin de mejorar la precisión diagnóstica, la validez cultural y la utilidad educativa de la medición de la indefensión aprendida. En términos generales, esta revisión aporta una base analítica para avanzar hacia evaluaciones más rigurosas, contextualizadas y metodológicamente sólidas del constructo en el ámbito educativo.

Referencias

- Abdellatif, M. S. (2023). Training program with positive psychology techniques for underachieving university students learned helplessness and psychological flow. *Information Sciences Letters*, 12(8), 2697–2723. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.18576/isl/120822>
- Abood, M. H., & Abuhmaid, A. (2026). The immediate and delayed impact of a flipped learning-based program on university students learned helplessness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 15(2), 1666–1675. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.11591/ijere.v15i2.37217>
- Alsarayrah, R. (2024). Learned helplessness and anxiety among a sample of primary school students with learning difficulties. *Perspectives of Science and Education*, 67(1), 490–506. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.27>
- Azad, E., & Yavuz, M. A. (2025). Unravelling the interplay of grit, learned helplessness, and vocabulary proficiency in ELT students. *Acta Psychologica*, 261, Article 105769. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105769>
- Azeem, S., & Abbas, M. (2025). Personality correlates of academic use of generative artificial intelligence and its outcomes: Does fairness matter? *Education and Information*

- Technologies, 30, 18131–18155. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13489-6>
- Bokhonkova, Y., Tsymbal, S., Yaremenko, N., & Buhaiova, N. (2023). Research of types of learned helplessness of future specialists in foreign philology. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 10, 213–231. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-11>
- Chang, Y., & Won, S. (2026). The longitudinal trajectory of learned helplessness among adolescent students: The role of parental autonomy support and control. *Journal of Research on Adolescence*, 36, Article e70160. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1111/jora.70160>
- Charbonnier, E., Trémolière, B., Baussard, L., Goncalves, A., Lespiau, F., Philippe, A. G., & Le Vigouroux, S. (2022). Effects of an online self-help intervention on university students' mental health during COVID-19: A non-randomized controlled pilot study. *Computers in Human Behavior Reports*, 5, Article 100175. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100175>
- Chen, Y., Chui, H., Huang, Y., & King, R. B. (2024). Adaptation and validation of the Chinese version of Fear of Failure in Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(7), 866–881. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/07342829241257867>
- Crocamo, L. N., & Benatuil, D. (2022). Escala de competencias clínicas básicas para psicoterapeutas (ECCBP). Construcción y fiabilidad para Argentina. *Interdisciplinaria Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 39(1). Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.1.4>
- Dar, W. A., & Jan, K. (2022). Student alienation at university level: Psychometric properties and relationship with student's ICT motives. *Education and Information Technologies*, 27, 4637–4656. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10756-0>
- Fernández-Sogorb, A., Aparicio-Flores, M. P., Pérez-Marco, M., & González, C. (2026). What's happening in this school: Spanish validation of a school climate questionnaire and its relationship with academic performance and learned helplessness. *Learning Environments Research*, 29, Article 1. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09560-1>
- Gallegos, W. L. A., Rivera, R., Zegarra, M. E. R., García, J. A. G., Moscoso, M. A. S., & Bejarano, E. N. A. (2023). Invarianza factorial del Cuestionario How I Think en adolescentes peruanos según el sexo. *Interdisciplinaria Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 40(2). Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.9>
- Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, 73, Article 101705. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705>
- Ghasemi, F. (2022). L2 motivational self-system in practice: Alleviating students learned helplessness through a vision-based program. *School Mental Health*, 14(1), 179–188. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09464-4>
- González, C. E. B., & Vivanco, A. P. (2021). Validación del Cuestionario de Estilo Atribucional Académico para el diagnóstico de ingreso a la Educación Superior. *Diálogos Sobre Educación*, (23). Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.937>
- Gutiérrez, S. C., & Urrutia, M. (2022). Desarrollo de la empatía en estudiantes universitarios del área económica. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 13(1). Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3112>

- Hao, Y., De France, K., & Evans, G. W. (2022). Persistence on challenging tasks mediates the relationship between childhood poverty and mental health problems. *International Journal of Behavioral Development*, 46(6), 562–567. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/01650254221116870>
- Hashem, D. F., Al-Mawadieh, R. S. M., Alsabatin, H., & Kadi, H. (2024). The structural model among learned helplessness, quality of academic life, anxiety, and depression in students with disabilities. *Espacio, Tiempo y Educación*, 11(2), 327–349. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.14516/ete.11216>
- Jehart, D., Fekonja, U., & Komidar, L. (2023). Relationship between depressiveness, learned helplessness, gender and academic achievement in adolescents. *Horizons of Psychology*, 32, 23–31. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.20419/2023.32.571>
- Lan, C., Zhou, T., Bao, Y., Wang, R., Weng, X., Su, J., Li, Y., Qiao, P., & Guo, D. (2024). Adaptation and validation of Learned Helplessness Scale in Chinese law school students. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 1831–1840. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.2147/PRBM.S461985>
- Liu, S., Wang, Y., He, W., Chen, Y., & Wang, Q. (2024). The effect of students' effort–reward imbalance on learning engagement: The mediating role of learned helplessness and the moderating role of social support. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1329664. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1329664>
- Gutierrez de Blume, A., Montoya Londoño, D. M., & Dussán Lubert, C. (2020). Cambios en diferentes variables relacionadas con la conducta de estudio en una muestra de estudiantes de pregrado, posterior a un proceso de intervención sobre la práctica guiada. *Revista de Psicología*, 12(1), 67–105. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.36901/psicologia.v12i1.1474>
- Özyeter, N. T., & Kutlu, Ö. (2024). Determining the factors playing a role in low reading achievement. *Education and Science*, 49(219), 1–26. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12657>
- Park, Y., & Jeon, A. (2021). The effect of airline service major students' employment stress on learned helplessness and employment preparation behavior: A moderated mediation model of resilience. *Perspectives of Science and Education*, 53(5), 401–414. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.28>
- Pérez-Marco, M., Fuster, A., & González, C. (2025). School non-attendance and learned helplessness: Latent profiles and ROC curves. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1557915. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1557915>
- Quchani, M. (2023). The mediating role of coping styles in the association between perfectionism and learned helplessness in students' population. *Annales Médico-Psychologiques*, 181(7), 619–627. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.amp.2022.07.010>
- Rueger, S. Y., Cipra, A., Choe, H. J., Steggerda, J., Kirby, A. E., & Stone, L. B. (2021). Abbreviated assessment tool of learned helplessness and mastery orientation: The Student Behavior Checklist-Brief. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(6), 772–777. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/07342829211011802>
- Sepúlveda, J., Schnettler, B., Denegrí, M., Orellana, L., Aravena, J. S., Poo, P. C., Ciero, S. G., Lemunao, C. M., & Valderas, I. R. (2020). Social desirability in the measurement of subjective well-being. *Interdisciplinaria Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 37(2), 117–128. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.7>
- Seyri, H., & Rezaee, A. A. (2024). An autonomy-oriented response to EAP students learned helplessness in online classes. *Current*

- Psychology, 43, 7887–7898. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04981-8>
- Sorrenti, L., Caparello, C., & Filippello, P. (2024). Exploring the role of perfectionism in school success: A structural equation modeling approach. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 12(2). Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-4312>
- Tingwei, C., Haiqing, W., Xintian, Y., Zhai, C., Li, X., Mai, H., & Su, W. (2025). The mediating effect of physical exercise and socially learned helplessness in the relationship between parental control and mobile phone addiction. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology*, 34(1), 42–55.
- Wang, Y., Zhou, C., Qian, X., Zhao, Y., Gao, L., & Xu, W. (2025). Learned helplessness among vocational nursing students: Current status and influencing factors. *BMC Medical Education*, 25, Article 881. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07571-3>
- Wei, J. Q., & Tu, C. C. (2023). Influence of students perceived classroom climate on English language learned helplessness in China's vocational colleges: Mediation of classroom silence and academic self-efficacy. *World Journal of English Language*, 13(6), 97–106. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n6p97>
- Wong, W. P., Ang, C. T., Yong, X. Y., & Tan, C.-S. (2023). Langerian mindfulness reduces learned helplessness: An online experiment on undergraduates in Malaysia. *Asia-Pacific Social Science Review*, 23(2), Article 4. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.59588/2350-8329.1495>
- Wu, W., & He, Q. (2022). The roles of moral disengagement and learned helplessness towards international postgraduate students' academic procrastination. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 1085–1104. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.2147/PRBM.S343135>
- Xu, J., Jin, J., & Liu, C. (2024). Vicarious acquisition of learned helplessness during the COVID-19 campus epidemics in China: Interactions between embodied and mediated experiences. *Health Communication*. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/10410236.2024.2421613>
- Xue, S., Gu, Q., Zhu, K., & Jiang, J. (2023). Self-compassion buffers the impact of learned helplessness on adverse mental health during COVID-19 lockdown. *Journal of Affective Disorders*, 327, 285–291. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.099>
- Yue, W., Chen, Y., & Ma, X. (2025). A structural equation model of psychological capital, self-directed learning, and learned helplessness: Implications for postgraduate nursing education. *Nurse Education Today*, 151, Article 106748. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106748>