

# Las Creencias de Autoeficacia y la Autorregulación del Aprendizaje en el Contexto de la Educación Inclusiva

## Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulation of Learning in the Context of Inclusive Education

Rafael Rebouças Andrade \*, Cleia Zanatta y Sirlei do Rocio Gonçalves Cordeiro

*Universidad Católica de Petrópolis, Brasil*

### RESUMEN:

Este artículo busca comprender a partir de una revisión de la literatura realizada en cinco bases de datos: Pepsic, Redalyc, Latindex, Scielo y Lilacs, los aportes de la Teoría Social Cognitiva en el contexto de la educación inclusiva en Brasil. Los criterios de selección de las publicaciones a revisar fueron: que sean artículos científicos de revisión teórica o de estudios aplicados, publicados en los últimos cinco años en Brasil, y que abordan los conceptos Autorregulación de Aprendizaje y/o Autoeficacia en el contexto de la educación inclusiva desde la perspectiva sociocognitiva. Se encontraron nueve artículos para los descriptores “Autoeficacia y Educación Inclusiva” y dos artículos para los descriptores “Autorregulación del Aprendizaje y Educación Inclusiva”. Los resultados encontrados demuestran la importancia de la Autorregulación del Aprendizaje y la Autoeficacia para la práctica educativa inclusiva, sobre todo a lo que se refiere al éxito del trabajo docente. Sin embargo, todavía se consideran escasas las publicaciones que abordan los mencionados conceptos aplicados al contexto de la educación inclusiva relativo al aprendizaje de los estudiantes.

### DESCRIPTORES:

Autorregulación del aprendizaje, Autoeficacia, Teoría social cognitiva, Educación inclusiva.

### ABSTRACT:

This paper aims to comprehend the Social Cognitive Theory contributions to the context of inclusive education in Brazil through a literature review executed in five databases: Pepsic, Redalyc, Latindex, Scielo, and Lilacs, to acknowledge the state of the art when in the context of a link between the previously mentioned concepts. The criteria for selecting the publications were: theoretical review papers or applied studies about self-regulated learning and self-efficacy through the socio-cognitive perspective published within the last five years. Nine articles resulted from the descriptors: “Self-efficacy and Inclusive Education” and two from “Self-regulation learning and Inclusive Education”. The results reveal the importance of self-regulated learning and self-efficacy for inclusive educational practice, especially regarding teaching work success. However, few publications are approaching these concepts, applying them to the inclusive education context or the student's learning.

### KEYWORDS:

Self-regulated learning, Self-efficacy, Social cognitive theory, Inclusive education.

### CÓMO CITAR:

Andrade, R. R., Zanatta, C. y Cordeiro, S. R. G. (2023). Las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 41-57.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100041>

## 1. Introducción

Considerando la relevancia de los postulados sociocognitivos de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia para la comprensión e intervención en el contexto educativo, se propone en este trabajo investigar en la literatura brasileña los mencionados constructos relacionados al tema la educación inclusiva, como forma de ampliar su potencial contribución para la construcción de reflexiones y alternativas ante los desafíos que se destacan en el cotidiano de las instituciones educativas.

El desarrollo tecnológico, así como los cambios sociales y culturales vividos en los últimos veinte años exigen de las instituciones y de los investigadores en educación, nuevas perspectivas acerca del aprendizaje. La enseñanza únicamente basada en la transmisión y reproducción de conceptos ya no es suficiente ante los retos y exigencias actuales, lo que expone la inconsistencia de los modelos educativos rígidos y cristalizados.

Asimismo, la inclusión se ha convertido al mismo tiempo una premisa básica, un desafío primordial para las instituciones educativas en la actualidad. El principio de educar a todos, independientemente de su habilidad, cultura, clase, género, idioma y etnia, se vuelve cada vez más importante en un tiempo marcado por la presencia de comunidades educativas bastante plurales y heterogéneas (Nina et al., 2022).

Cuando los ideales de igualdad y equidad pasan a orientar la práctica educativa y “la diferencia” se convierte en elemento pedagógico fundamental, se requiere cambios estructurales profundos en los modelos educativos y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, el aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva está marcado por un amplio horizonte de posibilidades y desafíos.

De un lado, la posibilidad de fortalecimiento de los principios democráticos que deben guiar la vida de una sociedad cada vez más multiforme, lo que despierta la urgente necesidad de incluir las diferencias históricamente marginalizadas, por otro lado, la enorme tarea de cambiar la estructura educativa, lo que exige un trabajo largo y muchas veces doloroso para las instituciones, docentes y alumnos.

Es deber de la sociedad, de la familia y del Estado asegurar y ofrecer oportunidades de aprendizaje y de desarrollo académico a las personas con discapacidades. Sin embargo, más que una obligación legal, el amplio desarrollo de prácticas educativas inclusivas en todos los niveles educativos se convierte en un potencial vector de transformación social. Las instituciones educativas pueden participar, por tanto, en la formación de personas y sociedades más justas y democráticas, lo que implica necesariamente comunidades que sean inclusivas.

A su vez, aprender es un fenómeno complejo y multifactorial, que abarca procesos cognitivos, motivacionales y metacognitivos. Frecuentemente, para que los estudiantes obtengan éxito académico, necesitan desarrollar un repertorio adecuado de estrategias de aprendizaje que, por su parte, se relacionan con el modo en que el aprendiz planifica, monitorea y regula sus procesos de aprendizaje, lo cual incluye autorreflexión, autoevaluación y autorregulación (Bandura y Azzi, 2017; Polydoro y Emilio, 2017; Rosário et al., 2019).

Boruchovitch y Gomes (2019) reconocen en la perspectiva Social Cognitiva del aprendizaje autorregulado un marco teórico muy importante para la Psicología Educativa contemporánea. Los alumnos que autorregulan su aprendizaje no se limitan a seguir instrucciones preestablecidas, sino que se adaptan a las condiciones y toman decisiones ante las diferentes cuestiones que deben afrontar. Esta parece ser la

esencia de la autorregulación: responder de forma flexible y adecuada a los problemas y obstáculos que se presentan, sin perder de vista los objetivos fijados, incluso ante posibles desviaciones o retrasos en el camino. Cuando esto ocurre, se abre la posibilidad de desarrollar las acciones y actividades, con más probabilidad para experimentar el éxito, reforzando, así las creencias de Autoeficacia.

Frente a lo expuesto, se estableció como pregunta problema a ser investigado en este trabajo: ¿qué aportes de la Teoría Social Cognitiva puede ofrecer al contexto de la educación inclusiva? La motivación para este artículo surge a partir de un grupo de estudios sobre los aportes de la Autoeficacia y de la Autorregulación del Aprendizaje desde de la Teoría Social Cognitiva a la práctica educativa, realizado en el programa de posgrado *strictu sensu* de la Universidad Católica de Petrópolis, en el estado de Río de Janeiro, en Brasil.

El concepto de Autorregulación de Aprendizaje bajo las perspectivas de Bandura (2017), Zimmerman (1989), y Rosário y otros (2017), ha aportado de manera muy relevante al contexto educacional, puesto que ofrece una valiosa perspectiva de comprensión de los procesos motivacionales, cognitivos y metacognitivos que se relacionan con la acción educativa. Para Ganda y Boruchovitch (2018, p. 72) “Entender todos los aspectos que implican la autorregulación es fundamental para promover iniciativas dirigidas a ayudar a los alumnos e instrumentalizar a los profesores y educadores en su actuación”.

Entre los elementos que actúan e influyen centralmente en el aprendizaje autorregulado, se destaca el concepto de Autoeficacia, que se explica por el juicio que cada persona hace acerca de su propia capacidad para realizar una determinada acción. La Autoeficacia, por tanto, representa una condición fundamental para la autorregulación del aprendizaje (Bzuneck y Boruchovitch, 2020).

Este artículo presenta una investigación teórica y de revisión de literatura realizada durante el segundo semestre de 2022, en las bases de datos Pepsic, Scielo, Redalyc, Latindex y Lilacs. Los criterios de selección de las publicaciones a revisar fueron: artículos científicos de revisión teórica o de estudios aplicados, con el texto completo disponible, publicados entre 2017 y 2022 en Brasil. Se emprendieron búsquedas por artículos que incluyen, en el título y/o en el resumen los descriptores “Autorregulación”, “Autoeficacia” y “Educación Inclusiva” o las combinaciones “Autorregulación y Educación inclusiva”; y/o “Autoeficacia y Educación inclusiva”. Fueron encontrados nueve artículos para los descriptores “Autoeficacia y Educación Inclusiva” y dos artículos para los descriptores “Autorregulación del Aprendizaje y Educación Inclusiva”.

A lo largo de este artículo, se presentarán los fundamentos teóricos de los conceptos de Autoeficacia y Autorregulación del Aprendizaje y, finalmente, se tejerán las relaciones entre estos dos constructos con el contexto de la educación inclusiva a partir de los resultados encontrados en la revisión de literatura. Se espera que los resultados de esta investigación puedan ser académicamente relevantes para profesionales de Psicología y Educación, como forma de identificar los aportes de la Teoría Social Cognitiva al contexto de la Educación Inclusiva.

## 2. Creencias de autoeficacia

En la interacción con otras personas uno aprende normas, reglas y roles sociales; influye y es influenciado por sentimientos, pensamientos y acciones; y construye creencias por las cuales interpreta el mundo y a sí mismo. Entre los procesos cognitivos

que se establecen en la interacción social se destaca el concepto de creencias, que pueden ser explicadas como cogniciones en forma de afirmación que actúan sobre las diversas experiencias de la vida personal y que interfieren en la disposición emocional, en las expectativas y en las evaluaciones de cada persona sobre la capacidad que tiene para realizar determinadas acciones.

Para Krüger (2018), las creencias son representaciones simbólicas que están presentes en la vida psíquica y que influyen significativamente el comportamiento y las relaciones humanas. Por lo tanto, el concepto de creencias puede ejemplificar cómo las actitudes humanas son influenciadas por las representaciones cognitivas que tiene cada persona. Para Zanatta (2018, p. 32) “las creencias influyen decisivamente en el comportamiento y la conducta, una vez que determinan las formas en que las personas establecen relaciones e interactúan socialmente, dándoles el convencimiento para justificar sus comportamientos”.

Un gran número de investigaciones ha enfatizado la relevancia de las creencias de Autoeficacia, en relación con diversos aspectos de la vida humana, como elemento determinante para la forma en que las personas regulan sus propios comportamientos. Para Bandura y Azzi (2017), las creencias de Autoeficacia se relacionan con el juicio que cada persona hace sobre su capacidad para realizar una determinada tarea. El mismo autor sostiene que las creencias de Autoeficacia actúan de manera central en cuanto a la forma en que las personas regulan sus acciones.

Las creencias de Autoeficacia se relacionan, por ejemplo, con las aspiraciones y expectativas de resultados que cada persona aporta a una determinada actividad, y con la manera como interpretan los obstáculos, impedimentos u oportunidades de realización. A partir de sus creencias de Autoeficacia, las personas retroceden o avanzan en sus intentos, miden la inversión de esfuerzo y energía, establecen el tiempo de persistencia y los patrones de afrontamiento.

Las personas que tienen creencias de Autoeficacia más robustas tienden a pensar estratégicamente y enfrentan los desafíos de manera más positiva y optimista. Por otro lado, las personas con creencias débiles de Autoeficacia tienden a pensar de forma errática y a tener una perspectiva más pesimista y negativa (Bandura y Azzi, 2017).

Para la Teoría Social Cognitiva, las creencias de Autoeficacia son construidas desde cuatro fuentes principales: la experiencia de dominio, la experiencia vicaria, la persuasión social (verbal) y los estados psicofisiológicos. Las experiencias directas de dominio o fracaso funcionan como la principal fuente de información para la Autoeficacia. Es decir, a partir de las experiencias exitosas y el éxito personal, se espera que se fortalezcan las creencias de Autoeficacia. Sin embargo, los sucesivos fracasos suelen tener un impacto negativo en la Autoeficacia.

Para Azzi y Pedersen (2020),

*Los estudios en el ámbito académico revelan que, en general, la experiencia directa es la más eficaz e importante en la constitución de creencias. Esto se debe a que las experiencias exitosas tienden a fortalecer la creencia de habilidad en el dominio en cuestión, y las experiencias de fracaso tienden a debilitar la creencia.*  
(p. 55)

Con relación a la experiencia vicaria, se refiere a los modelos y referencias de que dispone la persona como fuentes de información para la Autoeficacia. A través de la transmisión de habilidades, o de la observación de modelos, se recoge información que puede cambiar el sentido de la Autoeficacia.

Por ejemplo, un estudiante que conoce a un hermano o un vecino que, en condiciones similares, pudieron concluir sus estudios universitarios en una buena universidad, probablemente sentirá que por medio de estos testimonios estará cerca de realizar esa misma posibilidad.

También la persuasión verbal tiene participación importante en la construcción de las creencias de Autoeficacia. Las narrativas, lo que escucha y los discursos experimentados por cada persona pueden tener un efecto alentador o desacreditador de su propia experiencia. Por ejemplo: la forma en que un docente se comunica y retroalimenta a los alumnos, la verbalización de confianza que ejerce, puede tener efectos de fortalecer la percepción de Autoeficacia de sus alumnos.

La cuarta fuente de información para la construcción de las creencias de Autoeficacia está relacionada con el estado psicofisiológico experimentado durante el transcurso de una tarea o actividad. El estado físico, el estado de ánimo o alguna sensación de malestar durante la ejecución de una tarea pueden interferir en la forma de juzgar y evaluar un determinado rendimiento.

Por su gran importancia en la determinación del funcionamiento humano, la Autoeficacia se ha presentado como un constructo destacado en investigaciones y artículos científicos publicados en Brasil desde la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva. En el escenario brasileño el pensamiento banduriano cobra fuerza a partir del constructo de creencias de Autoeficacia. (Azzi y Pedersen, 2020). Se puede deducir, por tanto, que la Teoría Social Cognitiva es una perspectiva sobre el funcionamiento humano que enfatiza el papel de las creencias de Autoeficacia.

### 3. Autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva sociocognitiva

Frente al desarrollo tecnológico y los cambios experimentados en la contemporaneidad, se requiere un reajuste de las formas de pensar la educación en sus distintos niveles. En este mismo sentido, Rosário y otros (2019, p. 25) proponen: “las teorías y modelos sobre los procesos de aprendizaje han sugerido la urgencia de dotar a los alumnos de herramientas que les permitan [...] buscar respuestas de forma autónoma y autorregulada, pero no necesariamente solitaria”. Así, se parte de un ideal educativo que necesita superar los modelos clásicos y meramente instructivos, en los cuáles el docente figuraba como poseedor y transmisor de conocimientos, y el alumno como receptor y reproductor del conocimiento.

Para Albert Bandura, fundador de la Teoría Social Cognitiva, las personas contribuyen a las circunstancias de su vida y no sólo son su producto. Así, la Teoría Social Cognitiva entiende el individuo como un ser capaz de desempeñar un papel activo en su propia historia, y su influencia personal forma parte de las condiciones determinantes que rigen la acción humana, entendida desde la interacción recíproca entre los factores personales, ambientales y conductuales. En general, el aprendizaje autorregulado implica la movilización intencional de recursos motivacionales, afectivos, metacognitivos y cognitivos hacia la concretización de metas y objetivos de aprendizaje.

Según Boruchovitch y Gomes (2019), la autorregulación del aprendizaje es el proceso por lo cual los estudiantes se activan, guían y asumen la responsabilidad de su aprendizaje. Varios autores, y desde diferentes perspectivas se dedicaron a la investigación de la autorregulación, sin embargo, Albert Bandura es considerado el gran exponente de este concepto.

En el marco de nuestra revisión de la literatura, se exponen los modelos de autorregulación aplicados al aprendizaje, que en Brasil ocupan un lugar destacado en las publicaciones sobre autorregulación. Existen diferentes modelos de autorregulación del aprendizaje, los cuales mayormente parten de una raíz común: el concepto de autorregulación propuesto por Bandura. En la literatura sociocognitiva, se destacan los modelos de aprendizaje autorregulado propuestos por Zimmerman (2000) y Rosário y otros (2017). Zimmerman es considerado uno de los autores pioneros en dedicarse desde la Teoría Social Cognitiva a la promoción del aprendizaje en el contexto educativo. Su modelo es reconocido como fundamento importante para la práctica educativa porque está centrado en la experiencia de aprendizaje del alumno.

Zimmerman (como citado por Boruchovitch y Gomes, 2019) definió “el aprendizaje autorregulado como el nivel en el cual los alumnos son metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente activos y participan en sus propios procesos de aprendizaje” (p. 22). En su modelo de autorregulación del aprendizaje, Zimmerman establece tres fases secuenciales y cíclicas: fase previa, fase de ejecución/realización y fase de autorreflexión. En cuanto a la primera fase, implica todo lo que precede al proceso de aprendizaje. En esta fase se produce el análisis de la tarea, los conocimientos previos y los esfuerzos necesarios para realizarla, el establecimiento de metas y objetivos, las creencias de Autoeficacia y la planificación de estrategias para conseguir los resultados que se desea. “A su vez, las creencias de Autoeficacia se definen como los juicios de los individuos sobre su capacidad para organizar y ejecutar eficazmente cursos de acción” (Bandura, como citado por Emilio y Polydoro, 2021, p. 20).

La segunda fase se refiere a la aplicación de estrategias de aprendizaje, control y seguimiento del rendimiento. Para Boruchovitch y Gomes (2019) se trata de las “acciones y comportamientos que los alumnos realizan durante el proceso de aprendizaje, y que implican el empleo de diversas estrategias de aprendizaje, como el enfoque de la atención, la autoinstrucción, la petición de ayuda, la estructuración del entorno” (p. 25).

La tercera fase, referida a lo que ocurre después del proceso de aprendizaje, implica la autoevaluación de la relación entre los resultados obtenidos y los objetivos previamente fijados. “En esta fase se dan procesos de autojuicio (autoevaluación, atribución causal y autorreacción (autosatisfacción/insatisfacción; actitud adaptativa/actitud defensiva))” (Boruchovitch y Gomes, 2019, p. 25) que permiten posibles correcciones y ajustes, abriendo posibilidades para el inicio de un nuevo ciclo.

Además de la formulación de un modelo de Autorregulación centrado en el aprendizaje, Zimmerman (2000) destaca por haber demostrado la importancia de promover el aprendizaje autorregulado en el contexto educativo. Para el autor, los estudiantes que presentan y aplican habilidades de autorregulación del aprendizaje suelen tener un mejor rendimiento académico, y son más propensos a desarrollar la Autoeficacia, ya que pueden gestionar mejor sus procesos de aprendizaje (Freitas-Salgado, 2013; Polydoro y Emilio, 2017; Rosário et al., 2017)

Zimmerman (2000) también propone que el desarrollo de la autorregulación es un proceso que parte de un estado de mayor dependencia social, que se reduce gradualmente a medida que se adquiere la autorregulación. En este sentido, la autorregulación del aprendizaje comienza con el aprendizaje por observación, desarrollándose en un proceso que consta de cuatro niveles: observación, emulación, autocontrol y autorregulación. “Los dos primeros niveles son predominantemente sociales, es decir, dependen de la observación y la estimulación externa. Los dos

últimos, en cambio, se centran en la autodirección, el autocontrol y, finalmente, la autorregulación”. (Boruchovitch y Gomes, 2019, p. 22).

En el primer nivel de aprendizaje de la autorregulación, la observación, predomina el modelado como aspecto central. La presencia de un modelo, a menudo la figura del profesor, permite al alumno observar cómo se realiza una determinada destreza, lo que le permite identificar una forma correcta de ejecución. “En el aprendizaje de un idioma, sería la forma en que el modelo pronuncia correctamente una palabra” (Boruchovitch y Gomes, 2019, p. 23).

En el nivel emulativo, los alumnos intentan realizar el comportamiento observado. Por lo general, en esta fase suele ser muy necesaria la presencia del modelo, tanto para la continuidad de la observación como para el apoyo social al alumno. En este nivel, las correcciones y el refuerzo recibido a través del reconocimiento por parte del profesor están muy presentes. “No es una copia de la acción del modelo, sino la incorporación de un patrón o estilo general de funcionamiento a través de la guía, la retroalimentación y el refuerzo recibido (apoyo social del profesor, combinado con la práctica)” (Boruchovitch y Gomes, 2019, p. 25).

En el tercer nivel, el de autocontrol, hay una mayor autonomía porque el alumno logró, mediante la práctica, la representación del patrón presentado por el profesor. El alumno ya no necesita la presencia concreta del modelo, ya que recurre a las representaciones interiorizadas, es decir, a la memoria o imagen grabada del modelo. (Boruchovitch y Gomes, 2019) Así, en este nivel, el alumno es capaz de emplear las habilidades aprendidas con mayor autonomía, pero sigue estando limitado a actividades similares al modelo observado.

Para Emilio y Polydoro (2017),

*En el nivel de autorregulación, el alumno es capaz de adaptar su rendimiento a las cambiantes condiciones personales y del entorno, diversificando las estrategias para conseguir mejores resultados. "En el nivel de autorregulación, los alumnos eligen las estrategias y las ajustan; mantienen la motivación, ya que tienen claros sus objetivos; y rara vez dependen de las representaciones del modelo, al fin y al cabo, ya han interiorizado las habilidades. (p. 25)*

A su vez, el modelo teórico de autorregulación del aprendizaje propuesto por Rosário y otros (2017), entre otros aspectos, destaca por su implicación práctica, siendo ampliamente trabajado como fundamento de programas de intervención para la promoción de la autorregulación del aprendizaje en diferentes niveles educativos. A partir de la potencial contribución que la promoción del aprendizaje autorregulado puede ofrecer al contexto educativo, bajo la coordinación de Rosário, se desarrollaron algunos programas de aplicación dirigidos a diferentes grupos de edad entre varias iniciativas: Las Desventuras de Amarillo (2012), Desventuras de Testas (2004) y Cartas de Gervásio a su ombligo (2017), son todos programas que se basan en la Teoría Social Cognitiva y trabajan para el aumento de los procesos de autorregulación.

Estas obras también tienen como elemento común el uso de los personajes y sus narraciones como recurso pedagógico, lo que, además de proporcionar un mayor acercamiento al lenguaje y a las experiencias de los alumnos, promueve más fácilmente su movilización. El uso de narraciones tiende a contribuir al modelado, tanto porque los propios personajes actúan como modelos, como porque el texto se convierte en un estímulo para la interacción social con los compañeros y los profesores, que también pueden actuar como modelos.

Para Rosário y otros (2019), la promoción de estudiantes autorregulados en su aprendizaje ocurre en la promoción de procesos de autorregulación, tales como:

monitoreo, planificación, autorreflexión y uso de estrategias de aprendizaje. En este sentido, el educador participa en el desarrollo de la autorregulación cuando promueve y brinda oportunidades para momentos en los que, con los alumnos, se establecen metas y planes, se proponen momentos de autorreflexión, se enseñan estrategias de aprendizaje, se ayuda a los alumnos a monitorear su implementación y se les da la oportunidad de experimentar el éxito.

Los programas desarrollados por estos autores contribuyeron a ampliar la relevancia de la promoción de la autorregulación del aprendizaje en diversos ámbitos educativos, ya sea con niños, adolescentes o estudiantes universitarios. Más centrado en los aspectos prácticos y de intervención, y todavía inspirado en la propuesta de Zimmerman, Rosário (2004) presenta un modelo de autorregulación del aprendizaje compuesto por tres fases Planificación, Ejecución y Evaluación, representadas por el acrónimo PLEA. Además del aspecto cíclico y recíproco entre las fases sucesivas, también común a otros modelos, el autor defiende que existe una relación cíclica dentro de cada fase, es decir, para cada fase del PLEA existe su ciclo de planificación, ejecución y evaluación.

En la fase de planificación, el alumno analiza la tarea, verifica los recursos personales y las condiciones del entorno disponibles, establece los objetivos y las metas y traza las estrategias para alcanzarlos. En la segunda fase, la de ejecución, se ponen en práctica las estrategias de aprendizaje y se controlan mediante el seguimiento y el control del rendimiento. En la fase de evaluación se analiza la relación entre los resultados obtenidos y lo previsto. Los resultados de la fase de evaluación afectan a la siguiente fase de planificación, porque además de aportar información para una nueva planificación, influyen en la percepción de Autoeficacia. Es decir, en el juicio que el sujeto hace sobre sus posibilidades de alcanzar los objetivos deseados.

### 3. La educación inclusiva

Buscando fomentar el ideal de “una educación que abarque a todas las personas”, la Unesco promulgó el año 1990 la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Esta discusión se ha expandido en el contexto nacional e internacional, destacándose la Declaración Mundial de Salamanca (1994) que brindó lineamientos para la formulación de políticas y sistemas educativos que permitan, concretamente la inclusión social. Sin embargo, como lo describen Franco y Gomes (2019), para ello no basta con garantizar la universalización del acceso a la escuela, sino que es necesario que cada persona puede obtener resultados satisfactorios en su proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las diferencias existentes y los ritmos individuales.

La Educación Inclusiva está directamente relacionada a una educación de calidad para todos, sin embargo, pensar desde este punto de vista es algo todavía muy reciente, aspecto que expone en gran medida la fragilidad de muchas prácticas que supuestamente se dicen inclusivas en la actualidad. Barbosa y Bezerra (2021), al tratar de la Educación Inclusiva, enfatizan que las dificultades que una persona puede tener en su desarrollo en el aprendizaje no deben ser un obstáculo para su progreso escolar y, en ese sentido, corresponde a cada comunidad educativa proporcionar espacios en los cuales se consideren las necesidades individuales y se brinden diferentes formas de enseñanza. Los autores describen la importancia lo que realmente significa educar de manera inclusiva, lo que incluye adecuada planificación, estrategias y currículos que fundamenten la práctica inclusiva.

Barbosa y Bezerra (2021) destacan que para una educación auténticamente inclusiva se requiere ambiente acogedor, formación constante de los docentes y adecuada forma



de evaluación de las acciones educativas. A respecto de las metodologías utilizadas, los autores describen: “Las metodologías deben ser asertivas, flexibles, arraigadas en la diversidad y con la mirada individualizada del estudiante, considerando también la heterogeneidad del ambiente de enseñanza” (p. 9).

El trabajo para implementar, desarrollar y sedimentar la Educación Inclusiva es característicamente duro y procesual. El fomento de las prácticas inclusivas requiere esfuerzos combinados y acciones conjuntas, porque se trata de un proceso de transformación de la cultura educacional dominante. Para eso, se necesita autorregulación de las prácticas educativas, más allá del aula y de las estrategias pedagógicas, la resignificación del aprender, un reaprender a educar.

## 4. Resultados

En esta parte del artículo, serán presentados los resultados que se refieren a la revisión de literatura, realizada en cinco bases de datos, en los últimos cinco años en Brasil, conforme descrito en la introducción. Primeramente, se relacionan los tres términos “Autoeficacia”, “Autorregulación del Aprendizaje” y “Educación Inclusiva”. Luego se demuestran los resultados de la combinación de los descriptores “Autoeficacia” y “Educación Inclusiva”, y al final la relación encontrada entre “Autorregulación del Aprendizaje” y “Educación Inclusiva”.

No se encontró ninguna publicación a partir de la combinación de los tres descriptores: “Autoeficacia”, “Autorregulación del Aprendizaje” y “Educación Inclusiva”. A partir de los descriptores “Autoeficacia y Educación Inclusiva”, fueron revisados nueve artículos publicados en Brasil que abordan el concepto Autoeficacia en el contexto de la educación inclusiva desde la perspectiva sociocognitiva, como figura en el Cuadro 1.

En general, los artículos revisados abordan la Autoeficacia de los docentes en la práctica de la educación inclusiva. En gran medida, los artículos encontrados se refieren al contexto de docentes de educación física. Uno de los trabajos revisados presenta un estudio de validación de una escala de Autoeficacia docente para la práctica inclusiva: *Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale* (Martins y Chacon, 2020).

Hay bastantes evidencias de que los docentes tienden a invertir más esfuerzo en tareas en las que se sienten capaces de realizarlas con alguna posibilidad de éxito. Asimismo, cuando perciben que tienen capacidad para realizar determinada actividad, su motivación tiende a incrementarse. (Fernandes et al, 2019; Morais y Campos, 2021)

Para Martins y Chacon, (2019),

*La autoeficacia en las prácticas educativas inclusivas está relacionada con el esfuerzo y la motivación de los docentes en relación con la efectividad de la inclusión escolar, lo que se aplica en la inclusión de estudiantes con discapacidad, trastornos globales o altas capacidades/superdotación. Para estos mismos autores, la adecuada formación puede incrementar los niveles de Autoeficacia docente, en la medida en que exista articulación entre teoría y práctica. (p. 18)*

A partir de los estudios revisados, se encontró que la principal fuente de Autoeficacia docente en la educación inclusiva es la experiencia directa, es decir, cuándo en lo cotidiano con sus alumnos hace notar su propia capacidad para alcanzar las metas de inclusión.

**Cuadro 1****Descriptorios “Autoeficacia y Educación Inclusiva”**

1. Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e educação especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores *Revista Educação Especial*, 32, 1-22.
2. Fernandes, M. M., Costa, R. A. da y Iaochite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
3. Moraes, T., Bastos, T. y Rodrigues, P. (2022). Atitudes e autoeficácia dos professores de educação física em relação à inclusão: Estudo centrado na Região de Lisboa-Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 0028. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0028>
4. Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2021). Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. *Paidéia*, 31, e3109. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3109>
5. Morais, M. P. de y Campos, M. J. C. (2021). O impacto das autopercepções na autoeficácia dos professores de educação física em Portugal: Análise da experiência e da competência percebidas. *RevistAleph*, 2, 62-83.
6. Barbosa, R. F. M. y da Silva, K. R. X. (2021). Autoeficácia docente e o ensino de educação física na perspectiva da inclusão: O caso do aluno surdo do 1º ano do ensino médio. *RevistAleph*, 2, 85-99.
7. Morais, M. P. de, Campos, M. J. C. y Rodrigues, G. M. (2019). Formação contínua de professores de educação física face à perspectiva inclusiva. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 20(2), 153-160. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n2.05.p153>
8. Güler, B. y Turan, S. (2022). Preditores de percepções de eficácia para educação inclusiva: Atitude, preocupação e sentimento. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 26(1), e022034. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.1.16510>
9. Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2020). Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>

La experiencia vicaría también ejerce importante influencia en las creencias de Autoeficacia de los docentes en la educación inclusiva. Por ejemplo, el apoyo que puedan tener de profesionales especialistas a través de relatos de prácticas exitosas y no exitosas, y de indicaciones sobre cómo mediar situaciones y aumentar la participación de los estudiantes, también ha sido fundamental para consolidar las acciones que se llevarían a cabo en su labor como educadores. (Barbosa y Silva, 2021).

Por su parte, Güler y Turan, (2022) en artículo *Predictores de percepções de eficácia para educação inclusiva: Atitude, preocupação e sentimento* presentan evidencias que bajos niveles de actitudes inclusivas en la práctica docente tienen relación con experiencias de preocupación y sentimientos negativos acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad, lo que puede afectar de forma perjudicial el éxito de las prácticas inclusivas. Asimismo, concluyen que medidas de formación y capacitación de los docentes, para elevar el nivel de la actitud docente hacia la educación inclusiva, puede reducir la preocupación y los sentimientos negativos, y aportará a una educación inclusiva más calificada.

Hay un consenso entre los autores revisados acerca de la importancia de una adecuada formación de los docentes para el incremento de su motivación y de la calidad de la práctica educativa inclusiva. Para Morais y otros (2019) por ejemplo, la formación continua es el camino a seguir para formar docentes autoeficaces para las diversas demandas escolares en un contexto inclusivo.

A pesar de que los autores revisados hayan identificado el potencial aporte de la Autoeficacia al contexto de la educación inclusiva, sobre todo a lo referido al trabajo docente, para Martins y Chacon (2019), todavía hay poca investigación acerca de la Autoeficacia docente en el contexto de la educación inclusiva, y es necesario expandir los estudios para otras áreas, más allá de la educación física. A partir de los descriptorios

“Autorregulación del Aprendizaje y Educación Inclusiva” se encontraron dos artículos (Cuadro 2).

### Cuadro 2

#### *Descriptor “Autorregulación del Aprendizaje y Educación Inclusiva”*

1. Leão, A. T., Camargo, S. P. H. y Frison, L. M. B. (2019). Communication of students with ASD: A self-regulation of learning based intervention. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 473-500. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p473-500>
2. Silva, G. L. da, Leão, A. T., Martins, J. dos S., Crespo, R. O. y Camargo, S. P. H. (2021). A importância do status social, comportamental e da autorregulação da aprendizagem no Planejamento Educacional Individualizado de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Humanitaris*, 2(2), 136-145.

Leão y otros (2019) proponen un estudio experimental con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), orientado desde la perspectiva sociocognitiva del aprendizaje autorregulado. Para estos autores, las dificultades en las habilidades de comunicación/socialización representan una de las principales barreras para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista, motivo por el cual se buscó investigar si una intervención anclada en la Autorregulación del Aprendizaje en el contexto de la Atención Educativa Especializada (AEE) aportaría al aumento de la comunicación de los participantes en el contexto del AEE. Los resultados demostraron un aumento en la frecuencia de iniciativas no verbales y en el contacto ocular en respuestas a sus compañeros. Sin embargo, los resultados no son suficientes para que se pueda generalizar la pertinencia de esta intervención para la inclusión de alumnos autistas en el contexto de una clase común.

Silvia y otros (2021) en el artículo: *Autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com transtorno do espectro do autismo* discuten la importancia del estado social, conductual y de la autorregulación del aprendizaje en la planificación educativa individualizada del alumno con trastorno de espectro del autismo (TEA). Para estos autores, la Planificación Educativa Individualizada (PEI) debe ser una metodología de trabajo centrada en el alumno y elaborada colaborativamente entre todos los involucrados en la comunidad escolar, además incluir estrategias y formas de trabajar el estado social, conductual y la Autorregulación del Aprendizaje.

## 5. Discusión

Los resultados encontrados corroboran la literatura internacional acerca de la importancia de la Autorregulación del Aprendizaje y la Autoeficacia para la práctica educativa. “En el ámbito de la educación, un meta-análisis de estudios publicados entre 1977 y 1988 reveló que las creencias de eficacia estaban positivamente relacionadas con el rendimiento académico” (Multon et al., citados por Pajares y Olaz, 2008, p. 111).

Los estudios sobre la Autoeficacia relacionados con la autorregulación del aprendizaje han cobrado importancia por las posibilidades de una fructífera aplicabilidad para el desarrollo del aprendizaje en el contexto educativo. La influencia de las creencias de Autoeficacia en la forma en que los estudiantes aprenden y regulan sus procesos de aprendizaje ha suscitado un gran interés de los profesionales e investigadores de la psicología y la educación. Por lo tanto, está bien establecida en la literatura sociocognitiva la estrecha conexión entre la Autoeficacia y autorregulación. Las creencias de Autoeficacia pueden influir, por ejemplo, en que los estudiantes actúen de forma automotivada o desmotivadora en sus decisiones en los momentos difíciles y en

su capacidad de realizar ajustes adaptativos para alcanzar sus objetivos académicos (Bandura y Azzi, 2017).

La Autoeficacia interfiere en la autorregulación del aprendizaje porque afecta a la forma en que los estudiantes evalúan las posibilidades de alcanzar los resultados académicos deseados, lo que también influye en la percepción sobre la capacidad personal de prepararse para conseguirlos. Así, la autorregulación participa en la construcción de creencias de Autoeficacia en la medida en que se pueden emprender nuevos cursos de acción, obteniendo datos sobre el progreso y sobre las inversiones de energía y tiempo necesarias para alcanzar las metas establecidas. Por lo tanto, en la medida en que el alumno crece en la autorregulación del aprendizaje, tiende a mostrar un mayor éxito académico y mejores niveles de Autoeficacia. “La Autorregulación y la Autoeficacia se retroalimentan mutuamente y deben ser trabajadas conjuntamente por los profesores para lograr una mayor eficacia” (Azzi y Pedersen, 2020, p. 58).

La confianza que el alumno tiene en su capacidad para desarrollar ciertos conocimientos o habilidades, por ejemplo, puede influir directamente en varios aspectos de su trayectoria académica. “Así, el alumno que tiene mayor confianza en su capacidad de rendimiento tenderá a obtener mejores resultados objetivos que el alumno que duda de su capacidad de rendimiento” (Vieira y Coimbra, 2006, p. 26).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que ningún nivel de confianza puede producir *per se* el éxito en el aprendizaje. Es decir, la creencia de que “todo saldrá bien” por sí misma no es suficiente, sino, para que sea consistente, la Autoeficacia debe tener una relación concreta con los datos objetivos de la misma experiencia de aprender. “Si las creencias de Autoeficacia se sitúan demasiado por encima del nivel de competencia actual del sujeto, esto puede ser desadaptativo [...] por otro lado, las creencias de Autoeficacia excesivamente pesimistas promueven la evasión de retos accesibles al nivel de competencia del sujeto, inhibiendo el desarrollo académico” (Vieira y Coimbra, 2006, p. 32).

El profesor debe ser reconocido como una figura importante en la mediación del éxito académico. Esto no significa hacer recaer en los profesores toda la responsabilidad del proceso de aprendizaje, que en ningún caso puede atribuirse a uno solo de sus actores. Para Rosário y otros (2019), “los profesores, por muy comprometidos que estén con el proceso educativo, no pueden resolver por sí solos las dificultades de los alumnos. Se necesita la participación de todos en el proceso educativo, los propios estudiantes y de sus tutores” (p. 125).

Es importante, por ejemplo, “invertir esfuerzos en el fortalecimiento de las relaciones entre el profesor y el alumno porque, a través de su fortalecimiento, será más fácil lograr un mayor compromiso de los estudiantes y mejorar la calidad del aprendizaje” (Rosário et al, 2019, p. 156). La literatura desde la Teoría Social Cognitiva destaca que un mayor apoyo social tiende a tener un impacto positivo en el fortalecimiento de las creencias de Autoeficacia. “Los alumnos necesitan mentores vivos que les ayuden a construir su eficacia autorreguladora, a cultivar sus aspiraciones y a encontrar el sentido y la dirección de sus búsquedas intelectuales” (Bandura y Azzi, 2017, p. 91). En este sentido, el educador puede actuar eficazmente como apoyo social a favor del aumento de la Autoeficacia en el rendimiento académico, que ciertamente no se produce sólo con palabras de aliento pronunciadas de forma reiterada, sino con una acción efectivamente dialógica, compartida y cooperativa. La labor de los educadores debe apoyar la implicación de los sujetos en sus actividades de aprendizaje, lo que incluye ayudar a los alumnos a conectar las experiencias en la escuela, o en otros contextos,

con lo que pueden conseguir. “Muchos estudiantes están inundados en sus incapacidades, no miran al futuro porque no ven salida” (Rosário et al, 2019, p. 157).

Así, los profesores tienen un rol importante en la construcción de la Autoeficacia en el aprendizaje autorregulado de sus alumnos. Los profesores actúan como facilitadores del aprendizaje, ya que brindan apoyo social y sirven de modelo, ofreciéndose a los alumnos como puentes para acceder al conocimiento. Más que simples comunicadores de un conocimiento que dominan, los maestros son como anfitriones que invitan a los alumnos a ingresar en la experiencia del aprendizaje, lo que a menudo puede ser una tarea ardua.

Good y Brophy (1997) han sugerido, tras una amplia revisión de la literatura, que los alumnos de bajo rendimiento necesitan una supervisión y un apoyo adicionales en su aprendizaje. Debe fomentarse la creatividad en la producción de alternativas educativas que aborden eficazmente estas dificultades específicas en la escuela y en el hogar. [...]. Forzar a los estudiantes a cambiar sus actitudes y valores hacia la escuela y el aprendizaje, a través del castigo y las “malas notas”, ha demostrado ser infundado. (Rosário et al., 2019).

Es necesario primero que el docente, con auxilio de su comunidad educativa, se autorregule para ejercer los principios de la educación inclusiva. De este modo, promover la Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia pasa por el hecho del docente organizarse y autorregularse en la preparación de las clases; asumir una actitud alentadora en la comunicación con los alumnos; fomentar la actitud cooperativa en el aula, incentivar el pedir ayuda, construir de forma participativa e incluyente los objetivos y el cronograma de los temas que se verán a lo largo de curso; planificar las actividades curriculares teniendo en cuenta las etapas y grados procesuales del aprendizaje de los individuos, como forma de posibilitar experiencias exitosas entre otras medidas, son ejemplos de acciones docentes que pueden promover el fortalecimiento de las creencias de Autoeficacia.

Evidentemente no se puede establecer reglas generales sobre los contextos educativos sin tener en cuenta cada realidad específica. Tanto el análisis micro de las particularidades de cada comunidad educativa como el análisis macro de los panoramas socio estructurales más amplios deben ser considerados como elementos válidos para pensar los desafíos educativos. Por lo tanto, la intervención para el incremento de la Autoeficacia no debe reducirse simplemente a una perspectiva individualista de supuestamente hacer sobresalir individuos competentes y autoeficaces, lo que fácilmente podría distanciarse del ideal de inclusión.

Es necesario que la perspectiva sociocognitiva de la Autoeficacia y de la autorregulación del aprendizaje se sumen al ideal de inclusión, característicamente cooperativo, como formas de aportar a los desafíos y posibilidades vividos en este contexto. Ciertamente, no se agotarán las posibilidades de construcción y reflexión sobre lo que significa aprender a incluir.

## 6. Consideraciones finales

Se reconoce en la perspectiva sociocognitiva del aprendizaje autorregulado un marco teórico muy importante para la psicología educativa contemporánea, una vez que ofrecen elementos teóricos y metodológicos capaces de fundamentar acciones a nivel de diagnóstico e intervención para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, actuando, inclusive el empoderamiento de sus actores.

Los conceptos de Autorregulación de Aprendizaje y Autoeficacia son reconocidos por la comunidad académica como constructos de gran relevancia, puesto que su aplicación puede generar cambios en beneficio de la educación, y en respuesta a las dificultades de la práctica educativa (Freitas-Salgado, 2013; Polydoro y Emilio, 2017; Rosário et al., 2019).

Este trabajo buscó comprender los aportes de la Teoría Social Cognitiva al contexto de la educación inclusiva en Brasil, a partir de una investigación teórica y de revisión de literatura, en la cual fueron encontrados nueve artículos para los descriptores “Autoeficacia y Educación Inclusiva” y dos artículos para los descriptores “Autorregulación del Aprendizaje y Educación Inclusiva”.

En gran medida los artículos revisados se refieren a estudios sobre el trabajo de los educadores físicos, lo que expresa la necesidad de investigaciones que puedan expandir a otras áreas de estudios. Además, no se encontró publicaciones que enfocan aspectos como aprendizaje, rendimiento académico y motivación, temas que son bastante frecuentes en la literatura basada en la Teoría Social Cognitiva.

Los artículos revisados que hacen hincapié a la Autoeficacia docente en el contexto de la educación inclusiva indican la importancia de la formación continua para la Autoeficacia de los docentes en la práctica inclusiva. Para estos autores, la adecuada formación puede incrementar los niveles de Autoeficacia de los docentes, puesto que se sienten más aptos a responder los desafíos de la práctica inclusiva, aumentando su motivación y su capacidad de invertir esfuerzos en el desarrollo de los ideales inclusivos. Asimismo, medidas de formación y capacitación de los docentes puede reducir la preocupación y los sentimientos negativos relativos a la práctica inclusiva.

La perspectiva Sociocognitiva de la Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia parece tener gran potencialidad para generar aportes científicos y prácticos al contexto de la educación inclusiva, sin embargo, se trata de un espacio aún poco explorado en la literatura brasileña.

## Referencias

- Azzi, R. G. y Pedersen, A. S. (2020). Considerações sobre autorregulação e autoeficácia da escrita em alunos do ensino fundamental. En E. Boruchovitch y L. B. Frison (Orgs.), *Autorregulação da aprendizagem: Cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo* (pp. 57-89). Editora Vozes.
- Bandura, A. y Azzi, R. G. (2017). *Teoria social cognitiva, diferentes enfoques*. Mercado de Letras.
- Barbosa, A. y Bezerra, M. (2021). Educação inclusiva: Reflexões sobre a escola e a formação docente. *Ensino em Perspectivas*, 2(2), 1-11.
- Barbosa, R. F. M. y da Silva, K. R. X. (2021). Autoeficácia docente e o ensino de educação física na perspectiva da inclusão. O caso do aluno surdo do 1º ano do ensino médio. *RevistAleph*, 34, 157-174. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.48087>
- Boruchovitch, E. y Gomes, M. A. M. (2019). *Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?* Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. y Boruchovitch, E. (2019). Motivação de estudantes no ensino superior: Como fortalecê-la? En L. S. Almeida (Org.), *Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp. 137-157). ADIPSIEDUC.
- Emilio, E. R. V. y Polydoro, S. A. J. (2017). Autorregulação da aprendizagem: Fundamentos e implicações no contexto educativo. En S. A. J. Polydoro (Ed.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: Contribuições da teoria social cognitiva* (pp. 19-31). Letra1.

- Fernandes, M. M., Costa, R. A. da y Iaochite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232.  
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>.
- Franco, R. y Gomes, C. (2020). Educação inclusiva para além da educação especial: Uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista do Psicopedagogia*, 37(113), 194-207.  
<https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>
- Freitas-Salgado, F. A. (2013). *Autorregulação da aprendizagem: Intervenção com alunos ingressantes do ensino superior* [Tesis Doctoral]. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Ganda, D. R. y Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: Principais conceitos e modelos teóricos. *Revista Psicologia Educativa*, 46, 71-80.  
<https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Güler, B. y Turan, S. (2022). Preditores de percepções de eficácia para educação inclusiva: Atitude, preocupação e sentimento. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 26(1), e022034. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.1.16510>
- Krüger, H. (2018). *Psicologia social das crenças*. CRV.
- Leão, A. T., Camargo, S. P. H. y Frison, L. M. B. (2019). Communication of students with ASD: A self-regulation of learning based intervention. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 473-500. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p473-500>
- Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e educação especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32, 1-22.
- Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2020). Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>
- Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2021). Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. *Paidéia*, 31, e3109. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3109>
- Moraes, T., Bastos, T. y Rodrigues, P. (2022). Atitudes e autoeficácia dos professores de educação física em relação à inclusão: Estudo centrado na região de Lisboa-Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0028.  
<https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0028>
- Morais, M. P. y Campos, M. J. C. (2021). O impacto das autopercepções na autoeficácia dos professores de educação física em Portugal: Análise da experiência e da competência percebidas. *RevistAleph*, 34, 175-177.
- Morais, M. P. de, Campos, M. J. C. y Rodrigues, G. M. (2019). Formação contínua de professores de educação física face à perspectiva inclusiva. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 20(2), 153-160.  
<https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n2.05.p153>
- Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ravagnani, L. R., Britto, G. M. G., Pontes, F. A. R. y Souza da Silva, S. S. da C. (2022). Autoeficácia docente en educación inclusiva y características del contexto docente. *Ciencias Psicológicas*, 16(1), e-2436.  
<https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2436>
- Pajares, F. y Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. En A. Bandura, R. G. Azzi y S. A. J. Polydoro (Eds.), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Artmed.
- Polydoro, S. A. J. y Emilio, E. R. V. (2017). Autoeficácia e autorregulação: Interfaces no âmbito da escrita. En S. A. J. Polydoro (Org.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: Contribuições da teoria social cognitiva* (pp. 111-125). Letra1.

- Rosário, P. S. L. (2004). *Estudar o estudar: Desventuras das testas*. Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (2017). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Almedina.
- Rosário, P., Zanatta, C., Fuentes, S., Tortella, J., Magalhães, C., Gaetha, C. y Pereira, A. (2019). Promover o aprender, autorregular para crescer. En H. Krüger (Org.), *Cognição social: Teoria, pesquisa e aplicações*. CRV.
- Silva, G. L. da, Leão, A. T., Martins, J. dos S., Crespo, R. O. y Camargo, S. P. H. (2021). A importância do status social, comportamental e da autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com transtorno do espectro do autismo. *Revista Humanitaris*, 2(2), 136-157.
- Unesco. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Unesco.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Unesco.
- Vieira, D. y Coimbra, J. L. (2006). Autoeficácia na transição para o trabalho. En R. G. Azzi y S. A. J. Polydoro (Orgs). *Autoeficácia em diversos contextos* (pp. 25-58). Alínea.
- Zanatta, C. (2018). Cognição social e logoterapia. En H. Krüger (Org.), *Cognição social: Teoria, pesquisa e aplicações* (pp. 29-43). CRV.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 29-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. En M. M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13-39). FL7 Academic Press.

## Breve CV de los/as autores/as

### Rafael Rebouças Andrade

Psicólogo CRP 11/11691, formado pela Universidade Federal do Ceará. Mestrando em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis. Diplomado Internacional en Logoterapia y Análisis Existencial pelo Instituto Peruano de Logoterapia y Análisis Existencial, y Formación y Especialización en Logoterapia y Análisis Existencial también Instituto Peruano de Logoterapia y Análisis Existencial. Psicólogo Clínico y Psicoterapeuta pela abordagem da Logoterapia e análise Existencial. Profesor de especialización en estudios de Logoterapia y Análisis Existencial en la Facultad Católica de Fortaleza. Atua también como profesor y supervisor clínico del pelo Instituto Sherpa de Psicología. Email: [rafael.42140060@ucp.br](mailto:rafael.42140060@ucp.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8258-8108>

### Cleia Zanatta

Doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007); Pós-Doutorado em Psicologia na Escola de Psicologia da Universidade do Minho - Braga/Portugal (2019); Mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1986); Especialista em Psicologia Escolar/Educacional e Psicopedagogia (2002); Graduação pela Universidade Católica de Petrópolis em Pedagogia (1973), em Psicologia (1981) e em Direito (1999). Pesquisadora e Professora do Curso de Mestrado e Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis. Atualmente tem interesse por estudos e pesquisas nas áreas de cognição social; processos psíquicos e construção da moralidade; crenças na espiritualidade e



saúde psíquica; crenças e valores; crenças e sentido de vida; desenvolvimento cognitivo; autorregulação; aprendizagem. Email: [cleia.zanatta@ucp.br](mailto:cleia.zanatta@ucp.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-9771>

### **Sirlei do Rocio Gonçalves Cordeiro**

Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal do Paraná, especialização em Dependência Química e Comunidade Terapêutica - Faculdade Luterana de Teologia. Specializzazione di Formazione dei formatori e degli animatori vocazionali - Università Pontificia Salesiana. Corso annuale per Formatrici e Formatori nell'ambito della Vita Consacrata - Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" - Roma. Em escolas, atuando na educação infantil, ensino religioso e projeto de vida. Em comunidade de recuperação de mulheres dependentes químicas. Email: [sirleidrgcordeiro@hotmail.com](mailto:sirleidrgcordeiro@hotmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7234-5137>