



II CEMACYC

II Congreso de Educación Matemática de América Central y El Caribe

29 octubre al 1 noviembre. 2017

Cali, Colombia

ii.cemacyc.org



Discursos de maestros de matemáticas acerca del déficit y la habilidad en el contexto de un programa de desarrollo profesional

Lisa Darragh

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile

Chile

darraghlisa3@gmail.com

Luz Valoyes-Chávez

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile

Chile

luz.valoyes@ciae.uchile.cl

Resumen

En este documento se presenta un estudio sobre la forma en la cual 5 maestros de matemáticas construyen y reconstruyen discursos acerca de sus estudiantes en el contexto de un programa de desarrollo profesional realizado en el año 2015. Los maestros fueron entrevistados al año siguiente para capturar sus experiencias en el programa y los aprendizajes construidos durante y después de su participación en el programa. En este documento, analizamos los discursos de los maestros acerca de sus estudiantes y, en particular, sobre aquellos con necesidades especiales de aprendizaje (NEE).¹ En términos generales, discursos en los que presentan visiones deficitarias de los estudiantes fueron predominantes en las narrativas de los maestros. Sin embargo, algunas de las estrategias promovidas durante el programa de desarrollo profesional se constituyeron en espacios en los cuales los estudiantes NEE pudieron ser reconstruidos en los discursos de los maestros como capaces de aprender matemáticas.

Palabras clave: Estudiantes con discapacidad; discurso; desarrollo profesional de maestros de matemáticas.

Introducción

El sistema educativo chileno ha sido fuertemente permeado por la ideología neoliberal del libre mercado. Es decir, la creencia de que el libre mercado se traduce en mejoras en el bienestar

¹ Hemos decidimos mantener el termino original introducido en el decreto N° 0170 en 2009, pero reconocemos que el uso de las etiquetas siempre es problemático.

humano (Harvey, 2005), ha ingresado en el discurso educativo y ha orientado la organización del sistema. Durante la dictadura de Pinochet se introdujo la ley denominada "*Libertad de la enseñanza*" (Mardones Rivera, 2015). Dicha ley promovió la creación de un sistema de selección para, en teoría, mejorar la calidad de la educación a través de la competencia entre instituciones educativas. Los padres de familia podían escoger libremente entre escuelas municipales y semiprivadas o subvencionadas por el gobierno para matricular a sus hijos. Igualmente, las escuelas introdujeron mecanismos para seleccionar sus estudiantes en aras de "capturar" los "mejores" y así, mantenerse en los primeros lugares del ranking en el sistema de clasificación que promueve el Ministerio de Educación. El ranking se establece con base en los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas denominadas SIMCE² y en él se vincula la calidad de la escuela con su posición en el ranking.

Las implicaciones para los estudiantes históricamente marginalizados y en especial para los estudiantes con discapacidad o, como se denominan en Chile, con "necesidades educativas especiales" (NEE) son evidentes. En tanto que, de acuerdo con resultados no sólo en el SIMCE sino en pruebas PISA y TIMMS, son estas poblaciones estudiantiles las que obtienen los promedios más bajos en matemáticas y lenguaje (Senado, 2012), las escuelas no seleccionan a estos estudiantes quienes, potencialmente, pueden poner en riesgo las posiciones en el ranking. Es decir, las escuelas prefieren mantener el "prestigio" basado en los resultados de las pruebas (Tenorio Eitel, 2005), antes que garantizar la educación de todos los niños.

Una serie de reformas introducidas después de la dictadura han hecho poco por modificar esta realidad (Valenzuela, Bellei, & de los Ríos, 2014). Incluso, algunas de estas reformas han terminado por promover la segregación social y la desigualdad en el sistema educativo (Bellei, 2009). Estas políticas, cuyas prácticas giran en torno al *acto de elección* por parte de los padres y de las escuelas, tienen un profundo impacto en las oportunidades para los miembros más marginalizados de la sociedad.

En particular, y con el fin de combatir la exclusión de estudiantes NEE, se aprobó en el año 1998 la ley 19.284 denominada *Plena Integración de las Personas con Discapacidad* y que se popularizó como "Programa de Integración Escolar" o PIE. En ella, se introdujeron incentivos económicos para fomentar la admisión en las escuelas de esta población estudiantil (Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza Henríquez, & Friz Carrillo, 2008; Tenorio Eitel, 2005). Sin embargo, aunque algunas escuelas acogieron el PIE, en términos generales no se prepararon para responder a las necesidades particulares de los estudiantes que matricularon (Tenorio Eitel, 2005). Se requerían planes especiales de educación y maestros de apoyo para ello, recursos no siempre disponibles en las instituciones. Recientemente bajo la bandera de la "reforma educativa" general, se han propuesto nuevas estrategias tendientes a reducir la segregación social y las prácticas de exclusión en las escuelas. Por ejemplo, la *Ley de Inclusión* (Ministerio de Educación, 2015) prohíbe las prácticas de selección, y por lo tanto, cualquier estudiante podrá asistir a cualquier escuela pública o subvencionada.

La exclusión de los estudiantes NEE en el sistema de prácticas de la educación matemática es un problema que ha recibido poca atención en la investigación en el campo, particularmente cuando se compara con cuestiones de género, raza y clase (Borgioli, 2008). Gervansoni & Lindenskov (2011) señalan que esta exclusión puede tomar la forma de una marginalización completa de la clase de matemáticas, o la falta de acceso a una educación matemática de calidad

² Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, introducidas en el año de 1988.

a través de la implementación de un currículo exclusivamente procedimental. Por ejemplo, en el caso chileno, los estudiantes NEE pueden seguir un programa de aprendizaje individualizado e independiente, a pesar de ser ubicados en un aula regular. En este sentido, se produce una falsa integración de los estudiantes NEE quienes, por un lado, están en el salón de clase con los demás estudiantes; pero, por otro lado, no hacen parte de las rutinas, dinámicas e interacciones que tienen lugar en él.

Así mismo, existe un interesante debate en el campo en relación con las nociones de discapacidad e inclusión (Figueiras, Healy, & Skovsmose, 2017; Heyd-Metzuyaním, 2013) y la forma como dichas nociones son construidas. Algunos estudios consideran que la construcción de la discapacidad en matemáticas se realiza fundamentalmente a través de los discursos escolares (Figueiras et al., 2017) y en las interacciones sociales (Heyd-Metzuyaním, 2013). Sin embargo, es evidente la escasez de estudios abordado estas problemáticas.

En el marco de implementación de las reformas educativas, durante el año 2015 se creó el programa de desarrollo profesional (PDP) *Activando la Resolución de Problemas en el Aula o ARPA* en varias regiones de Chile. El principal objetivo del programa es fortalecer los procesos de aprendizaje de las matemáticas de todos los estudiantes a partir de la implementación de la actividad de resolución de problemas no rutinarios en las aulas de clase. Un análisis preliminar de datos recogidos como parte del componente de investigación de *ARPA*, evidenció un impacto positivo de las actividades de resolución de problemas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes NEE. Teniendo en cuenta esta información, y las bajas expectativas de los maestros acerca del aprendizaje de las matemáticas de esta población estudiantil, decidimos analizar específicamente la forma como los maestros construyen el déficit y la habilidad de los estudiantes (y en particular sus estudiantes NEE) en el contexto del PDP. La pregunta de investigación se plantea en los siguientes términos:

¿De qué manera se construyen y reconstruyen representaciones sobre los estudiantes como deficientes o hábiles en los discursos de los maestros de matemáticas participantes en programa de desarrollo profesional?

Marco Teórico

Para explorar la pregunta de investigación, utilizamos la noción de *discurso* como sistema de representación en el sentido ‘Foucaultiano’ (Hall, 1997). Es decir, asumimos que los discursos generan o construyen la realidad y posicionan a los sujetos en el mundo social. Foucault describe la forma en la cual el poder actúa sobre el sujeto para reconocerlo, categorizarlo y vincularlo a su propia identidad (Foucault, 1982). Este poder se ejerce a través de prácticas discursivas (Foucault, 1972) que determinan lo que cuenta como verdadero o falso (Ball, 2013). Por ejemplo, “las verdades” sobre los estudiantes de matemáticas se construyen a través de discursos de discapacidad o habilidad. Estos discursos son evidentes en las políticas y leyes generadas por los gobiernos, en los discursos académicos, así como en los discursos de los maestros. Las enunciaciones hechas por los maestros en las entrevistas son importantes porque, de acuerdo con Foucault, (c.p. Ball, 2013; p. 20), “las enunciaciones hacen a las personas - no hablamos discursos, los discursos nos hablan. Los discursos producen los objetos sobre lo que hablan”. En otras palabras, la noción de discapacidad dentro de la educación matemática no existe antes de los discursos sobre discapacidad; por el contrario, las prácticas discursivas crean las categorías de discapacidad y del “estudiante discapacitado”.

Con base en los desarrollos teóricos de Foucault, Hall (1997) esboza un marco con el cual estudiar una práctica discursiva. Éste incluye el análisis de enunciaciones, reglas de habla, temas, verdad, prácticas institucionales e historia. Así, en este trabajo consideramos las *enunciaciones* hechas por los maestros acerca de sus estudiantes, los cuales revelan las *reglas* para hablar de los estudiantes NEE. Consideramos los *sujetos* (estudiantes) que personifican el discurso y cómo las *verdades* sobre los estudiantes NEE se imponen en los documentos de política educativa en Chile, las cuales informan las *prácticas institucionales* en momentos *históricos* específicos.

Metodología

El Programa ARPA

El programa ARPA inició en 2015 y fue diseñado para mejorar las experiencias de todos los estudiantes de matemáticas, incluyendo aquellos que formaban parte de PIE. El PDP promueve la solución de problemas no rutinarios a partir del trabajo en grupo, la colaboración y la comunicación de ideas, y en general, de prácticas pedagógicas centradas en el estudiante. Una premisa central del programa es que *todos* los estudiantes pueden aprender matemáticas de esta manera. Durante la implementación de la estrategia, cada estudiante es ubicado en grupos de tres y es asignado de manera aleatoria. Cada estudiante en el grupo debe comunicar una respuesta al problema antes de que el maestro pueda aceptar el resultado. Esto obliga a los estudiantes a asegurarse de que todos los miembros del grupo sean escuchados e incluidos.

Diseño Metodológico.

Este estudio encaja dentro de un paradigma constructivo cualitativo (Holstein & Gubrium, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009) en el cual los datos de las entrevistas semi-estructuradas se analizan temáticamente usando la noción de prácticas discursivas como se describió anteriormente. Como parte de los esfuerzos por caracterizar el impacto en las prácticas de los maestros participantes en el PDP, se recopiló diversos tipos de datos. Estos incluyeron cuestionarios pre y post de creencias de todos los maestros participantes. Se seleccionó al azar una muestra de 15 maestros de cada uno de los 8 talleres que se realizaron durante el 2015 a lo largo del país. De este grupo, se filmaron algunas de sus clases regulares y aquellas en las cuales se implementaba la estrategia ARPA. En total se filmaron siete clases por maestro. Además, se recogieron artefactos diseñados por los maestros tales como talleres y material concreto. Sus estudiantes también respondieron dos cuestionarios y se les aplicó un test al inicio y al final del programa.

Todos los maestros de la muestra fueron invitados a participar en una entrevista, ocho meses después de finalizar su participación en el PDP. Cinco de estos maestros aceptaron ser entrevistados. Durante la entrevista, los maestros observaron dos o más videoclips de sus clases. Éstos fueron previamente elegidos por la segunda autora para capturar las impresiones de los maestros. En los videoclips se evidenciaban momentos en los cuales o los maestros parecían tener dificultades o éxito en la implementación de la propuesta. Además, se recogieron las impresiones de los maestros acerca de la forma en la cual sus estudiantes respondieron a las actividades de ARPA durante el año del programa. Las preguntas exploraron el alcance de la estrategia ARPA en los aprendizajes de todos los estudiantes incluyendo inmigrantes, niñas y los estudiantes NEE. Los datos presentados en este artículo se centran principalmente en un análisis preliminar de las cinco entrevistas.

Participantes

Los cinco maestros participantes enseñaban en escuelas ubicadas en sectores marginales de Santiago y Temuco. Todas las escuelas tenían un alto índice de vulnerabilidad. Esto significa que la mayoría de sus estudiantes vivían en situaciones que se consideraban de riesgo para la finalización de su educación. Pablo, quien también era el director de la escuela, enseñaba en una escuela rural en un aula de grado mixto. Tenía un alto porcentaje de estudiantes de origen Mapuche en su clase. Los demás maestros enseñaban en la zona urbana de Santiago. Las escuelas subvencionadas de esta muestra hacían parte de organizaciones caritativas. Cada uno de los maestros completó el PDP en 2015. Adicionalmente, María también participó en una segunda versión del programa en el 2016. La tabla 1 resume las características de los maestros participantes.

Tabla 1

Maestros Participantes

| Participantes | Ciudad | Tipo de escuela | Nivel | Índice de vulnerabilidad |
|---------------|----------|-------------------|--------------|--------------------------|
| Marta | Santiago | Pública municipal | 3° básico | 79% |
| Rosa | Santiago | Pública municipal | 3° básico | 81.6% |
| Pablo | Temuco | Pública municipal | 1°-6° básico | 88.2% |
| Ana | Santiago | Subvencionada | 1° básico | 76.3% |
| María | Santiago | Subvencionada | 3° básico | 71.7% |

Análisis de los datos.

Para analizar el conjunto de datos, las dos autoras realizaron un análisis exploratorio de los temas emergentes en las entrevistas. Hicimos esto sumergiéndonos en los datos, leyendo de forma independiente y conjunta y discutiendo los temas que encontramos. Nuestro análisis también recurrió a la observación de videoclips de los maestros para contrastar el discurso construido y las acciones en la clase. A través de este proceso, elaboramos cuatro temas que creemos resumen las principales áreas influyentes en el discurso de los maestros al describir y conceptualizar su enseñanza de las matemáticas. Éstos fueron: discurso sobre los estudiantes, sobre la práctica, sobre el programa ARPA y otros discursos oficiales asumidos por los maestros (por ejemplo, la política escolar). Para responder a la pregunta de investigación planteada en este trabajo, nos concentramos en el tema del “discurso sobre los estudiantes”.

Resultados

En las entrevistas se evidencia la práctica de representar a los estudiantes utilizando diversas *etiquetas* para ello. Mientras que el término NEE fue utilizado por algunos, estos estudiantes eran más comúnmente llamados “estudiantes PIE”. Así, el discurso de los maestros (y de hecho en la comunidad en general) apela a esta etiqueta la cual ha sido apropiada de una ley para posteriormente ser utilizada como etiqueta de los propios estudiantes. Las autoras también recogieron esta terminología y la utilizaron con los maestros, tal y como se ejemplifica en el siguiente texto:

E: Es PIE, perdón, siempre me olvido. PIE, ¿tienes aquí en salón algún niño?

R: Tengo, PIE, ... acá tengo, PIE tengo, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

E: 8 niños.

R: 8 niños PIE.

E: ¿Qué tipo de dificultades tienen ellos?

R: A ver, aquí todos tienen dificultades (risas).

En el discurso de Rosa, las “dificultades” de sus estudiantes son un tema recurrente. Ella elaboró listas con los nombres de los estudiantes clasificados de acuerdo a supuestas dificultades. En ellas, cada “problema” fue escrito al lado del nombre del estudiante para que fuese posible realizar un seguimiento de tales problemas. Estas listas se encontraban ubicadas en la pared detrás de su escritorio. Al respecto, Rosa nos explica que:

O sea, acá él (señalando el nombre de un niño en una lista fijada en la pared), por ejemplo tiene una dificultad motora, le cuesta mucho escribir, [él] tiene un déficit atencional severo, este chico está muy enfermo, ahora no viene y [otro niño] tiene una distracción tremenda, él corre, salta, juega etc. [Otro niño] es un niño aún no lector, este chico uno le dice, en cuarto básico, aprendamos a leer[...]

Para Rosa, no sólo los “estudiantes PIE” eran problemáticos; también lo eran los demás en general, incluyéndolos aquellos que simplemente se involucraban en comportamientos que no permitían el “desarrollo normal de la clase”. Ellos eran etiquetados como “problemáticos”. Es posible que esta representación de los estudiantes se derive, en parte, de sus identidades de clase. Todos provenían de estratos socioeconómicos bajos y eso podría afectar las expectativas de los profesores (Meissel, Meyer, Yao, & Rubie-Davies, 2017; Valoyes-Chávez, 2014). Lo anterior es evidente en el discurso deficitario que los maestros construyen para representar a los estudiantes de manera más general, como lo hace Ana en el siguiente texto:

A: Nivel socioeconómico bajo, colegio muy vulnerable, aunque por infraestructura no se pueda ver así, es muy vulnerable, mucha necesidad. En este tiempo hay muchas drogas, en este tiempo hay mucha droga entonces eso como que ha bajado un poco. Yo que llevo harto tiempo acá puedo comparar.

Pablo, por su parte, afirma que:

P: Yo creo que, mire en todo esto influye lo sociocultural igual. Digamos el nivel de, de educación de los papás po.

E: Ya.

P: Porque, no tienen escolaridad, octavo año básico. Hay un tipo de apoderados que no sabe leer.

Además de esta condición de vulnerabilidad que emerge del discurso de los maestros, en el caso de los estudiantes NEE, se les representa como difíciles. Ana, por ejemplo afirma:

E: ¿Y cómo fue la experiencia de estos niños [con NEE], digamos en los talleres?

A: Les costaba bastante.

E: Les costaba.

A: Mucho, mucho, mucho.

Sin embargo, la construcción discursiva fue más allá al representarlos además como incapaces y, a veces, como extranjeros o no pertenecientes a la escuela. Marta lo revela en el siguiente texto:

Sí, él es PIE, pero él tiene deficiencia mental moderada, de hecho, no debería estar en el colegio, él debería estar en una escuela especial.

Estas declaraciones revelan reglas discursivas para hablar sobre los estudiantes NEE. Se construyen como incapaces y se posicionan como extraños o no pertenecientes. Además, estos estudiantes literalmente personifican el discurso con el que se construyen en los documentos oficiales. Sin embargo, a pesar de la representación deficitaria de los estudiantes en general y de los estudiantes NEE en particular, nuestro análisis evidencia que la estrategia ARPA constituyó un espacio para que estos estudiantes participaran como miembros plenos de la clase de matemáticas. Ana, por ejemplo, afirma:

Yo creo que [la participación en ARPA] les sube mucho la autoestima también a ellos, sí, sí, ayuda bastante.

El texto anterior nos permite ver la posibilidad de *reconstruir* representaciones del estudiante NEE en términos de su habilidad en el contexto de un PDP. Por ejemplo, uno de los videoclips mostrados a Marta durante la entrevista, evidencia interacciones positivas con un estudiante NEE quien logra resolver satisfactoriamente uno de los problemas no rutinarios propuestos. Lo anterior contrastaba con su descripción del estudiante como mentalmente deficiente. La reconstrucción de las representaciones sobre los estudiantes NEE es tal vez más elocuentemente retratado en el siguiente texto elaborado por María durante la entrevista:

Yo tengo acá niños con, que no van en PIE porque acá no hay PIE y tienen muchos problemas de aprendizaje y tienen su diagnóstico de neurólogo [...]yo siento que primero no hay que subestimar, sacarse como eso de que no, yo creo que todos pueden, unos más lento, otros más rápido, otros con más estrategia, otros con menos pero que todos pueden. Y no es porque sea utópica sino es porque lo he visto y no lo estoy contando, lo he visto. Y que hay que ir probando, hay que ir probando, si tú no los incentivas, si tú no les muestras a los niños la otra cara de la matemática, y si tú estás con esa como actitud de que es imposible, para ellos va a ser imposible.

Conclusiones

En las citas presentadas en este documento se evidencia la forma en la cual los estudiantes son construidos en los discursos elaborados por los maestros. Ellos son representados como vulnerables, con necesidades de aprendizaje que se patologizan a través de la terminología, y como PIE. Cada uno de ellos refleja términos introducidos para describir a los estudiantes, los cuales son nombrados, etiquetados, *construidos* en el discurso. Las declaraciones contienen las reglas de las prácticas discursivas con las que se representa a los estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos bajos.

Los maestros construyen a través de su discurso una visión de los estudiantes como problemáticos y de los estudiantes NEE como deficitarios e incapaces. Sin embargo, también hablan de que estos estudiantes son “sorprendentemente capaces” cuando se les da la

oportunidad y el espacio para participar en la actividad de resolución de problemas. En esto podemos ver la posibilidad de interrumpir los discursos de déficit.

Es importante leer estos resultados dentro del contexto histórico. Las políticas de inclusión y las nuevas leyes que prohíben la selección por parte de las escuelas pueden significar la incorporación de estudiantes NEE a escuelas que aún no están preparadas para responder a sus necesidades. Las "verdades" negativas que los maestros expresan de estos estudiantes pueden afectar la realidad de su inclusión en el aprendizaje de las matemáticas. Sin embargo, los resultados también señalan una manera en la cual tales discursos pueden ser interrumpidos. La participación en PDP que incorporen el trabajo en grupo y tomen como premisa que todos los estudiantes serán igualmente responsables de producir aprendizajes puede proporcionar un espacio importante en el cual los maestros pueden re-imaginar a sus estudiantes como capaces.

Las limitaciones del estudio incluyen el reducido número de participantes y el hecho de que los datos provienen principalmente de las entrevistas realizadas a los maestros. Investigaciones posteriores relacionadas con las experiencias de los estudiantes NEE obtenidas a través de observaciones en la clase de matemáticas o de entrevistas con los estudiantes podrían ampliar nuestra comprensión del fenómeno. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, los resultados presentados proporcionan información importante para el fortalecimiento del PDP ARPA y para el diseño de nuevos PDP.

Referencias

- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. New York, NY: Taylor & Francis Inc.
- Bellei, C. (2009). The private-public school controversy: The case of Chile. In C. Rajashri & P. E. Peterson (Eds.), *School choice international: Exploring public-private partnerships*. Cambridge, MA.
- Borgioli, G. M. (2008). A critical examination of learning disabilities in mathematics: Applying the lens of ableism. *Journal of Thought*, 131–147.
- Ministerio de Educación (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Santiago, Chile.
- Figueiras, L., Healy, L., & Skovsmose, O. (2017). Difference, inclusion and mathematics education: Launching a research agenda. *Jornal Internacional de Estudos Em Educação Matemática*, 9(3), 15–35.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208–226). Brighton: Harvester.
- Gervansoni, A., & Lindenskov, L. (2011). Students with “special rights” for mathematics education. In B. Atweh, M. Graven, & P. Secada (Eds.), *Mapping Equity and Quality in Mathematics Education* (pp. 307–323). Netherlands: Springer.
- Hall, S. (1997). Foucault: Power, knowledge and discourse. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices*. (pp. 72–81). London, UK: Sage.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Heyd-Metzuyanin, E. (2013). The co-construction of learning difficulties in mathematics - Teacher-student interactions and their role in the development of a disabled mathematical identity. *Educational Studies in Mathematics*, 83, 341–368. <http://doi.org/10.1007/s10649-012-9457-z>
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2008). Constructionist Impulses in Ethnographic Fieldwork. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 373–396). New York: The Guilford Press.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Second Edition*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Mardones Rivera, A. (2015). Historia e interpretación actual de la titularidad de la Libertad de Enseñanza en la constitución de la república vigente.
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48–60.
- Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhueza Henríquez, S., & Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (2), 169–178.
- Senado, R. de C. (2012). *Retrato de la desigualdad en Chile*. Santiago, Chile: COMUN & K Producciones Ltda.
- Tenorio Eitel, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Reice - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 3(1).
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a marketoriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241.
- Valoyes-Chávez, L. (2014). Colombian Teachers' Expectations of Black and Poor Students' Ability to Learn Algebra." Tesis Docotoral no Publicada, Universidad de Misuri, Columbia, Estados Unidos.