



Actitudes implícitas y explícitas hacia personas con síndrome de Down: un estudio en colegios con y sin programas de integración de Chile

David Sirlopú, Roberto González, Gerd Bohner, Frank Siebler, Andrés Millar, Gabriela Ordóñez, David Torres & Pablo de Tezanos-Pinto

To cite this article: David Sirlopú, Roberto González, Gerd Bohner, Frank Siebler, Andrés Millar, Gabriela Ordóñez, David Torres & Pablo de Tezanos-Pinto (2012) Actitudes implícitas y explícitas hacia personas con síndrome de Down: un estudio en colegios con y sin programas de integración de Chile, *Revista de Psicología Social*, 27:2, 199-210, DOI: [10.1174/021347412800337861](https://doi.org/10.1174/021347412800337861)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021347412800337861>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 216



View related articles [↗](#)



Citing articles: 1 View citing articles [↗](#)

Actitudes implícitas y explícitas hacia personas con síndrome de Down: un estudio en colegios con y sin programas de integración de Chile

DAVID SIRLOPÚ¹, ROBERTO GONZÁLEZ², GERD BOHNER³,
FRANK SIEBLER⁴, ANDRÉS MILLAR², GABRIELA ORDÓÑEZ²,
DAVID TORRES² Y PABLO DE TEZANOS-PINTO²

¹Universidad del Desarrollo (Chile); ²Pontificia Universidad Católica de Chile;

³Universidad de Bielefeld (Alemania), ⁴Universidad de Tromsø (Noruega)



Resumen

La integración escolar puede disminuir el prejuicio entre sus miembros a través del contacto. En esta área, las investigaciones suelen utilizar medidas explícitas pero son escasas las que han usado mediciones implícitas. En este artículo se pretende evaluar ambos tipos de actitudes hacia las personas con síndrome de Down (PCSD). Ochenta estudiantes chilenos entre los 11 y 15 años, pertenecientes a colegios con y sin programas de integración, participaron de este estudio. Las actitudes implícitas fueron medidas a través del Test de Asociación Implícita (IAT). Los resultados mostraron que los estudiantes, independiente del sistema escolar, mostraron sesgo implícito hacia las PCSD. En las actitudes explícitas, si bien ambas muestras exhibieron bajos niveles de prejuicio, en los colegios integrados se expresó menos ansiedad hacia las PCSD. Finalmente, la calidad, cantidad y saliencia se asociaron con menor ansiedad y más estereotipos positivos hacia las PCSD.

Palabras clave: Actitudes implícitas y explícitas, contacto intergrupar, integración escolar, síndrome de Down.

Implicit and explicit attitudes toward people with Down syndrome: A study in schools with and without integration programmes in Chile

Abstract

Integrated education can reduce intergroup prejudice because enhance people contact. In this area, most researches have measured explicit attitudes using self-report questionnaires, but few studies have measure implicit attitudes for this objective. This article aims to evaluate both types of attitudes towards People with Down syndrome (PWDS). Eighty Chileans pupils (11–15 years) belonging from schools with and without integration programs participated in this study. Implicit attitudes were measured with Implicit Association Test (IAT). Results showed that all students, regardless from the school system, showed implicit bias towards PWDS. In explicit attitudes, although both samples exhibited low levels of prejudice, pupils from integrated schools expressed less anxiety towards PWDS. Finally, quality of contact, quantity of contact and salience were associated with less anxiety and more positive stereotypes towards PWDS.

Keywords: Implicit and explicit attitudes, intergroup contact, integrated education, Down syndrome.

Agradecimientos: Queremos agradecer los agudos y constructivos comentarios de dos revisores anónimos que leyeron este manuscrito. Asimismo, agradecemos a Claudia Pérez-Salas por su orientación estadística.

Correspondencia con los autores: David Sirlopú. Universidad del Desarrollo, Ainauillo 456, Concepción (Chile). E-mail: dsirlop@udd.cl

Original recibido: 5 de octubre de 2010. *Aceptado:* 18 de febrero de 2011

La integración escolar es una filosofía pedagógica que surgió a fines de 1970, cuya directriz central es que todo ser humano tiene el derecho a recibir educación y participar activa y plenamente dentro de la sociedad (Ainscow, Booth y Dyson, 2004). Su aparición posibilitó el reemplazo paulatino de las escuelas “especiales”, instituciones creadas para albergar a los alumnos rechazados por el sistema educativo tradicional. Las escuelas integradas, por el contrario, alentaron la inserción de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en aulas convencionales, con la finalidad de promover el desarrollo académico y social de todos los alumnos en su conjunto (Laws, Taylor, Bennie y Buckley, 1996).

En Chile, el Decreto Supremo que reglamenta la integración escolar de alumnos con NEE se firmó por primera vez en 1990. Cuatro años después, el Ministerio de Educación emitió la ley 19.284, en la que se estipularon las normas que regulan el desarrollo de la educación de niños y jóvenes con NEE en todos sus niveles y modalidades, así como la puesta en marcha de modificaciones en el sistema educativo (Informe de la Comisión de Expertos, 2004). Actualmente, a pesar de contar con dos décadas de instauración, existen contados esfuerzos tendientes a evaluar los resultados de esta reforma (una excepción es la Investigación UMCE, 2008).

Uno de los grupos que forma parte del alumnado de colegios con sistemas de integración son las personas con síndrome de Down (PCSD). En América Latina, la frecuencia del síndrome de Down es de 1,4 casos por 1000 nacimientos (Moreira y Guzmão, 2002). Con respecto a Chile, la prevalencia actual está por encima de 2,2 casos por 100 nacimientos. Una posible razón para esto es que cada vez existen más mujeres que aplazan la maternidad más allá de los 30 años (Nazer, Aguilar y Cifuentes, 2006).

La literatura sobre la participación de niños con síndrome de Down en colegios integrados ofrece evidencia mixta. Algunos estudios han señalado que este modelo es provechoso para su desarrollo cognitivo y socio-emocional (Cuckle, 1999), aunque también suelen ser más proclives a experimentar rechazo por parte de sus pares, así como presentar problemas conductuales y de ansiedad (Bunch y Valeo, 2004). En cuanto a los niños sin discapacidad intelectual que asisten a colegios integrados, las investigaciones han descrito incrementos en su autoestima, complejidad en el razonamiento moral y mejora en su afectividad, en comparación a sus pares que asisten a colegios tradicionales (Staub y Peck, 1994).

Un supuesto teórico modular de la integración escolar es que el contacto frecuente entre alumnos con y sin discapacidad intelectual, pueda generar cambios en sus creencias y conductas. En esencia, este modelo adopta la Hipótesis del Contacto, una de las estrategias más efectivas que existe en la psicología social para reducir el prejuicio (*v.g.*, Brown y Hewstone, 2005). La Hipótesis del Contacto establece que el contacto entre miembros de grupos distintos, puede generar relaciones intergrupales positivas y una disminución sensible del prejuicio y los estereotipos negativos (Allport, 1954). Al respecto, un meta-análisis realizado en más de 500 artículos que incluyeron diferentes diseños de investigación, demostró que el contacto *per se* puede reducir el prejuicio en una variedad de situaciones intergrupales y grupos humanos (Pettigrew y Tropp, 2006).

Una línea importante de trabajo ha sido determinar el impacto del contacto en el prejuicio, cuando la cantidad y calidad del contacto van acompañadas de la saliencia de la categoría. Este término alude a los rasgos físicos y/o psicológicos característicos de un individuo, que lo hacen claramente identificable como miembro de un determinado grupo (Voci y Hewstone, 2003). La literatura ha mostrado que la cantidad y la calidad del contacto tiene efectos más positivos en las actitudes, cuando la persona con la que se mantiene el contacto es percibida como representativa de su exogrupo (Brown y Hewstone, 2005).

Las investigaciones en colegios donde se han instaurado alguna forma de integración, han entregado evidencia heterogénea sobre la importancia del contacto en la reducción del prejuicio. Así, Maras y Brown (1996) evaluaron las actitudes de alumnos sin NEE que participaron de un programa de intercambio por tres meses en escuelas con niños con problemas de aprendizaje y discapacidad física. Los autores encontraron que al final del estu-

dio, estos alumnos pudieron distinguir con mayor fineza entre los distintos grupos con alguna discapacidad, en comparación al grupo control. Otra investigación demostró que el conocimiento de experiencias vicarias amistosas con personas con alguna NEE, reduce el prejuicio e incrementa las actitudes positivas hacia este grupo (Cameron y Rutland, 2006). Sin embargo, también existen en la literatura casos en los que no se hallaron diferencias en las actitudes entre niños que tienen un amigo o familiar con síndrome de Down y los que no lo poseen (Gannon y McGilloway, 2009).

IAT y las actitudes implícitas

Las investigaciones en contextos escolares han utilizado principalmente cuestionarios de autoinforme para medir las actitudes de sus distintos actores (Navas, Torregrosa y Mula, 2004; Scheepstra, Nakkena y Pijl, 1999; Sirlopú *et al.*, 2008). Estas actitudes, definidas en la literatura como *explícitas*, se caracterizan por la capacidad de los individuos para expresar sus creencias de manera precisa (Greenwald y Banaji, 1995). Sin embargo, desde hace una década la psicología social ha venido discutiendo las limitaciones de este concepto. Así, se ha observado que muchas conductas son inducidas por actitudes que escapan al control voluntario y la deseabilidad social de las personas (Olson y Fazio, 2009). A éstas se les ha denominado *implícitas* y ha generado el desarrollo de novedosas técnicas de medición, como el Test de Asociación Implícita (IAT, Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998).

Típicamente, el IAT se administra en un ordenador y su objetivo es evaluar indirectamente la intensidad de la asociación entre conceptos alusivos a categorías sociales opuestas con estímulos positivos y negativos. Sus resultados se basan en la tasa de latencia de respuesta (una respuesta rápida indica una asociación fuerte) y la frecuencia de los errores que comete el participante (Carney, Nosek, Greenwald y Banaji, 2007). El *Efecto IAT* es el puntaje que revela el sesgo implícito y se obtiene de restar el tiempo de reacción entre pares de asociaciones estereotípicas (*v.g.*, asociar atributos positivos con el endogrupo) y contra-estereotípicas (*v.g.*, asociar atributos positivos con el exogrupo). Debido a que los participantes reciben la instrucción de contestar rápidamente, se puede presumir que en sus respuestas no influye la deseabilidad social (Olson y Fazio, 2009).

Las numerosas investigaciones que han utilizado el IAT demuestran que la gran mayoría de personas expresan actitudes implícitas negativas, es decir, prefieren implícitamente a su propio grupo en vez del exogrupo (Nosek *et al.*, 2007). Esto ocurre incluso en situaciones en que los mismos participantes declaran no poseer sesgos raciales o de género en evaluaciones de actitudes explícitas (Greenwald *et al.*, 1998). La literatura señala una escasa o inexistente correlación entre actitudes explícitas e implícitas, explicándose que son dos tipos de evaluaciones que reflejan procesos cognitivos independientes (Carney *et al.*, 2007). En la actualidad, el IAT es una de las técnicas más usadas y citadas para medir un amplio espectro de procesos implícitos como actitudes, estereotipos y autoestima (Greenwald *et al.*, 2002). Su aplicación se ha extendido a la evaluación de las actitudes implícitas hacia afro-americanos (Aberson y Haag, 2007), gitanos (Rodríguez-Bailón, Ruiz y Moya, 2009), homosexuales (Banse, Seis y Zerbes, 2001), minorías indígenas (Haye *et al.*, 2010), entre otros grupos.

Un asunto recurrente en la literatura sobre el IAT es conocer si las actitudes implícitas pueden ser modificables. Los estudios de laboratorio han utilizado distintos objetos actitudinales para responder esta pregunta, pero sus resultados distan de ser concluyentes (*v.g.*, Banse *et al.*, 2001; Karpinski y Hilton, 2001). También se han desarrollado investigaciones en contextos más “naturales”, cuyo objetivo es esclarecer el papel del contacto intergrupal sobre las actitudes implícitas. Los hallazgos indican que aquellos individuos que tienen como amigo a un miembro de una minoría, expresan menos actitudes implícitas hacia el exogrupo en comparación a las personas que no cuentan con un amigo cercano (Aberson, Shoemaker y Tomolillo, 2004). Sin embargo, también se pueden citar estudios que informan de la ausencia de relación entre contacto y sesgo implícito (Jelenec y Stefens, 2002).

Resumen de hipótesis

La primera hipótesis que se formula es que los alumnos de colegios con sistema de integración mostrarán menos actitudes *implícitas* hacia las PCSD en comparación a sus pares de colegios sin integración. Asimismo, nuestra segunda hipótesis establece que los alumnos de colegios con integración escolar mostrarán actitudes, estereotipos y afectos más positivos hacia las PCSD, en comparación a sus pares de colegios sin integración. Finalmente, la tercera hipótesis establece que los escolares que informen una alta cantidad y buena calidad de contacto con PCSD, en situaciones donde sea saliente la categoría “síndrome de Down”, evidenciarán menos actitudes explícitas negativas hacia este grupo.

MÉTODO

Diseño y procedimiento

Se empleó un diseño cuasi-experimental 2 x 2: (sistema escolar: con integración *vs.* sin integración x tipo de estímulo: fotos de personas sin síndrome de Down [endogrupo] *vs.* fotos de PCSD [exogrupo]). Para elegir los colegios, se utilizó una base de datos del Ministerio de Educación, donde aparecen todos los establecimientos con sistemas de integración de Chile. Puesto que el IAT se aplica en un ordenador y el objetivo era realizar las evaluaciones en los propios colegios, se decidió elegir al azar 2 de la comuna de Santiago de Chile. Estos además de contar con sistemas de integración, presentaban proyectos educativos muy diferentes. Uno de ellos es laico, mixto, con ideas progresistas y que fomenta la igualdad entre alumnos y profesores. En cambio, el otro es un centro católico mixto, y con un enfoque personalizado de enseñanza. Se debe mencionar que el colegio católico contaba con más mujeres que hombres entre su alumnado. Con el fin de homologar las características de los colegios que conformaron el grupo, se eligió intencionalmente 2 sin sistemas de integración bastante similares en cuanto a los proyectos educativos anteriores. Una vez elegidos los 4 colegios, se tomó contacto con los directores de cada colegio y se les solicitó una lista de los cursos que iban a participar del estudio. A partir de esta lista, fueron seleccionados de modo aleatorio 20 escolares de cada colegio.

Participantes

Ochenta estudiantes de enseñanza básica de 4 colegios de Santiago tomaron parte de este estudio. La mitad de los escolares estaban matriculados en colegios con programas de integración y la otra mitad en colegios sin programas de integración. Sus edades oscilan entre 11 y 15 años de edad ($M = 12.9$, $DE = .8$), siendo la gran mayoría niñas (colegios con integración: 32 mujeres y 8 varones *vs.* colegios sin integración: 23 mujeres y 17 varones). Se decidió seleccionar alumnos que cursaran los últimos años de la educación básica por dos razones. Primero, para asegurar que los alumnos de colegios con integración estuviesen matriculados 5 años al menos. Segundo, para que no presentaran dificultades para responder el cuestionario y el IAT. Ninguno de los participantes presentó NEE. Los alumnos contaron con el consentimiento de sus padres para participar del estudio. Se les informó a todos que el objetivo era evaluar las percepciones que tienen los escolares sobre diferentes grupos sociales, asegurándoles que sus respuestas eran anónimas. Concluido el estudio, se les agradeció por su colaboración.

Materiales e instrumentos

Se utilizó el programa *E-Prime* para diseñar el IAT. Para realizar la medición con el IAT, cada alumno se sentó frente a un ordenador portátil. Los estímulos fueron: 6 fotografías de rostros de niños y niñas con síndrome de Down (3 fotos de niños y 3 de niñas de este grupo), 6 fotografías de rostros de niños y niñas sin síndrome de Down (3 fotos de niños y 3 de niñas de este grupo), 7 palabras “agradables” (*v.g.* alegría) y 6 palabras “desagrada-

bles" (*v.g.* muerte). Las imágenes fueron objeto de un pre-test en estudiantes universitarios. Las fotos seleccionadas mostraron ser claramente representativas de las categorías "con síndrome de Down" y "sin síndrome de Down".

El diseño del IAT siguió el esquema de siete bloques utilizado por Greenwald *et al.* (1998). Se debió responder cinco bloques de entrenamiento (1, 2, 3, 5 y 6) con 28 estímulos cada uno y dos catalogados como "críticos" (4 y 7), ambos compuestos por 40 estímulos. En el bloque 1, la tarea fue discriminar entre fotos de personas sin síndrome de Down y PCSD. En el bloque 2 se clasificaron palabras "agradables" y "desagradables". En el bloque 3 se combinaron los estímulos precedentes a modo de prueba. El propósito fue elegir entre pares de categorías combinadas: fotos de personas sin síndrome de Down y palabras "agradables" *vs.* fotos de PCSD y palabras "desagradables". Los mismos estímulos fueron respondidos en el bloque 4, pero estas respuestas fueron tomadas para el análisis final. En el bloque 5 se alteró el orden de presentación de los estímulos del bloque 1, siendo la tarea discriminar entre fotos de PCSD y fotos de personas sin síndrome de Down. Los bloques 6 y 7 presentan nuevamente combinaciones de categorías pero en orden invertido. En el bloque 6 se presentaron fotos de PCSD y palabras "agradables" *vs.* fotos de personas sin síndrome de Down y palabras "desagradables". Por último, en el bloque 7 se repitió este patrón pero las respuestas fueron consideradas para el análisis final.

En cada uno de los siete bloques, los participantes respondieron ítems de ensayo que no fueron computados en el análisis final. El intervalo entre la respuesta del individuo y la aparición del siguiente estímulo fue de 250 milisegundos (ms). Al culminar la aplicación del IAT, se les pidió a los alumnos que completaran un cuestionario con distintas escalas de autoinforme con ítems adaptados de distintos instrumentos. Las escalas fueron:

Prejuicio

Se utilizó una escala con 10 enunciados adaptados de distintos cuestionarios que miden prejuicio explícito (*v.g.*, Pettigrew y Meertens, 1995). Algunos ítems son: 'los problemas que tienen las personas con Síndrome de Down hoy en día, se deben a que son poco inteligentes'; 'me sentiría incómodo si viajando en un micro se sienta a mi lado una persona con Síndrome de Down'. Las respuestas fueron evaluadas en una escala de Likert de 5 puntos que varió desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo). Puntuaciones elevadas indican altos niveles de prejuicio hacia las PCSD. Después de recodificar los ítems con redacción negativa, la escala tuvo un *alpha* de .67. El promedio de todos los ítems fue definido usando el promedio de respuesta de los participantes. En éste así como en el resto de análisis factoriales, se utilizó el método de extracción de Máxima Verosimilitud y la rotación Promax para permitir factores correlacionados. Sólo los ítems con cargas factoriales mayores que .30 fueron retenidos.

Estereotipos

Se utilizó una escala de 25 atributos orientados a medir los estereotipos sobre las PCSD (Glick y Fiske, 2001). Cada atributo fue evaluado en una escala de Likert de 7 puntos, que varió desde 1 (Nada característico) hasta 7 (Muy característico). Un análisis factorial de los ítems produjo 4 factores: Competentes (*v.g.*, hábiles, eficientes, etcétera), Confiables (*v.g.*, sinceros, creativos, etcétera), Cálidos (*v.g.*, cálidos, amigables) y Hostiles (*v.g.*, agresivos, egoístas, etcétera). Estas 4 escalas se formaron utilizando el promedio de sus correspondientes ítems. Puntuaciones elevadas en cada escala indican la presencia elevada de la dimensión del estereotipo respectivo. Los *alpha* para las escalas variaron entre .70 y .91.

Afectos

Esta escala estuvo compuesta por 20 ítems tomados de Glick y Fiske (2001). Los participantes indicaron el grado por el cual ellos usualmente sienten cada emoción hacia las

PCSD. Las puntuaciones fueron obtenidas en una escala Likert de 7 puntos que va desde 1 (Nada) a 7 (Mucho). Un análisis factorial produjo tres factores: Agrado (*v.g.*, admiración, respeto, etcétera; $\alpha = .79$), Compasión (*v.g.*, misericordia, compasión; $\alpha = .73$) y Aversión (*v.g.*, indignación, resentimiento, etcétera; $\alpha = .89$). Cada subescala representa el promedio de estos ítems.

Ansiedad intergrupal

Se utilizó una escala de 4 ítems a partir de un instrumento de Stephan y Stephan (1985). Los participantes debieron indicar qué emoción sienten cuando tienen que interactuar con PCSD (*v.g.*, tensión, incomodidad, etcétera). Cada ítem fue evaluado en una escala de 7 puntos que varió entre 1 (nada) y 7 (mucho) y el α fue de .73. La escala fue obtenida promediando los ítems, siendo las puntuaciones elevadas indicadores de intensa ansiedad.

Contacto

Las dimensiones de cantidad, calidad y saliencia durante el contacto fueron evaluadas con una escala de respuesta Likert de 7 puntos. La calidad de contacto se midió con 3 ítems que evalúan el tipo de relación que tiene con una PCSD conocida (*v.g.*, 'es una relación fría/es una relación cálida'; $\alpha = .85$). Además, se emplearon 2 ítems para medir la cantidad de contacto (*v.g.*, 'en promedio, ¿con qué frecuencia ves a esa persona?') y la saliencia de la categoría ('¿cuán típica o representativa de las PCSD crees que es esa persona?').

RESULTADOS

Evaluación de las actitudes implícitas

Antes de proceder con los análisis estadísticos para determinar la presencia o no de sesgo implícito, se realizó una purificación de la base de datos obtenida por el IAT. Se convirtieron las respuestas extremadamente rápidas o muy lentas y se calculó el porcentaje de respuestas erróneas. Los tiempos de respuesta fueron sometidos a una transformación logarítmica para normalizar su distribución. Siguiendo la estrategia de Greenwald *et al.* (1998), se recategorizaron las respuestas muy rápidas (bajo los 300 ms) que aparecen cuando el participante presiona la tecla antes de que el estímulo aparezca en la pantalla, y las muy lentas (sobre los 3000 ms) que corresponden a breves periodos de distracción del participante (Nosek, Greenwald y Banaji, 2007).

En la tabla I aparecen los tiempos de reacción del IAT de los alumnos de ambos sistemas escolares. Para probar la hipótesis referida a que los alumnos de colegios con integración no evidencian actitudes implícitas hacia las PCDS en comparación con los alumnos de colegios tradicionales, se realizó un ANOVA de medidas repetidas. Los datos no permitieron aceptar la hipótesis de trabajo, ya que en ambas muestras se mostró sesgo implícito hacia las PCSD, $F(1, 78) = 10.55$; $p < .01$. Por otra parte, no fue significativo el efecto

TABLA I
Promedio de los Tiempos de Reacción (en milisegundos) dados a las Tareas Compatibles e Incompatibles del IAT por Sistema Escolar

Tipo de colegio	Asociaciones	Asociaciones incompatibles	Efecto IAT compatibles
Alumnos de colegios con integración	911.93 (207.68)	840.31 (227.33)	71.62** (164.91)
Alumnos de colegios sin integración	890.85 (269.65)	824.32 (158.89)	66.52* (212.51)

Nota. $N = 80$, * $p < .05$; ** $p < .01$. Las desviaciones estándar aparecen entre paréntesis.

principal referido al sistema escolar ($F(1, 78) = .17; ns$) y tampoco la interacción entre el IAT y sistema escolar ($F(1, 78) = .01; ns$).

Evaluación de las medidas explícitas

En la tabla II, se observan los resultados para todas las escalas usadas en este estudio. En general, hay que señalar que ambas muestras presentaron resultados muy semejantes. En primer término, se aprecia que los alumnos de colegios con y sin integración se caracterizaron por expresar poco prejuicio hacia las PCSD, no encontrándose diferencias. Sí se hallaron diferencias en la variable “ansiedad intergrupar”, en la que los alumnos de colegios con integración informaron sentir menos ansiedad hacia las PCSD en comparación a la muestra de colegios sin integración. En cuanto a la evaluación de las 4 dimensiones estereotípicas de las PCSD no se hallaron diferencias. En los afectos hacia el exogrupo, sólo se encontraron diferencias en el afecto “compasión”. En concreto, los alumnos de colegios con sistemas de integración expresaron menos compasión hacia las PCSD en comparación a sus los alumnos de colegios sin integración. Finalmente, en las dimensiones del contacto se observó que no hubo diferencias en la calidad del contacto y la saliencia, pero sí en la cantidad de contacto. En este caso, la cantidad de contacto con PCSD por parte de estudiantes de colegios con integración fue mayor que en el de sus pares de colegios sin integración, resultado que era previsible.

TABLA II
Promedios, Desviación Estándar y Pruebas de Anova para Ambos Sistemas Escolares

	Alumnos de Colegios <u>con</u> sistemas de Integración ($n = 40$)		Alumnos de Colegios <u>sin</u> sistemas de Integración ($n = 40$)		
Escalas	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>F</i>
Prejuicio	1.69	0.45	1.88	0.60	2.68
Ansiedad intergrupar	1.52	0.78	2.26	1.06	12.70**
<i>Estereotipos</i>					
Competentes	4.83	1.17	4.65	1.45	0.35
Solícitos	5.18	1.17	5.31	1.34	0.19
Cálidos	6.25	0.76	5.94	1.36	1.55
Hostiles	2.06	0.90	2.04	1.00	0.01
<i>Afectos</i>					
Agrado	5.04	1.39	4.90	1.43	0.19
Compasión	2.70	1.38	3.51	1.69	5.56*
Aversión	1.33	0.51	1.48	0.68	1.19
<i>Contacto</i>					
Calidad de contacto	4.54	2.04	3.71	1.83	0.13
Cantidad de contacto	4.78	1.94	1.27	1.70	73.90**
Saliencia	10.22	13.01	9.25	7.14	0.09

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Relación entre las medidas implícitas y explícitas

En la tabla III se registran las correlaciones entre medidas explícitas e implícitas para cada muestra. En primer lugar, las correlaciones entre el IAT y las medidas explícitas no fueron significativas, resultado que se asemeja con lo que aparece en la literatura. En la muestra de colegios con integración, destaca que la calidad de contacto se asocia positivamente con los estereotipos (“competentes” “confiables y “cálidos”) así como con los afectos positivos (“agrado”) hacia las PCSD. Por otra parte, la cantidad de contacto se asocia negativamente con la ansiedad hacia las PCSD. En la muestra de colegios sin integración, se observa un resultado llamativo: la mayor saliencia se correlaciona con una menor percep-

TABLA III
Correlaciones entre el IAT y las medidas explícitas según sistema escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. IAT		.120	.018	.169	-.005	-.001	.181	.120	.150	.217	-.057	-.046	.119
2. Competentes	-.121		.638**	.345*	-.107	.445*	-.279	-.311	-.377*	-.218	.395*	.109	.056
3. Confiabiles	-.079	.514**		.323*	-.148	.575**	-.132	-.244	-.405**	-.342*	.357*	.313*	.136
4. Cálidos	.194	.268	.432**		-.225	.404**	-.442**	-.178	-.058	-.008	.337*	.056	.021
5. Hostiles	.013	-.150	-.215	-.488**		-.233	.340*	.431**	.191	.067	-.045	-.171	-.055
6. Agrado	-.116	.308	.599**	.611**	-.235		.011	-.410**	-.353*	-.158	.575**	.176	.079
7. Compasión	.145	-.159	-.381*	-.181	.178	-.364*		.319*	-.164	.055	-.152	.165	.162
8. Aversión	-.043	-.374*	-.260	-.420**	.667**	-.236	.230		.202	.316*	-.279	.073	.245
9. Prejuicio	.128	-.336*	-.573**	-.532**	.410**	-.691**	.419**	.322*		.601**	-.257	-.286	-.029
10. Ansiedad	.060	-.232	-.360*	-.681**	.687**	-.531**	.452**	.573**	.569**		.021	-.306*	-.183
11. Calidad	-.086	.135	.143	.189	-.176	-.087	-.230	-.320	.021	-.282		-.014	-.292
12. Cantidad	.025	.051	.165	.168	-.157	.174	.009	.086	.080	-.129	.324		.348*
13. Saliencia	.033	-.287	-.187	-.476*	.110	-.359	.310	.378	.486*	.422	-.211	.523*	

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; $N = 80$.

Las correlaciones sobre la diagonal pertenecen a los alumnos de colegios con integración, y las correlaciones bajo la diagonal a los alumnos de colegios sin integración. $n = 40$ alumnos de colegios con integración; $n = 40$ alumnos de colegios sin integración.

ción de calidez así como con mayores actitudes de prejuicio hacia las PCSD. Asimismo se consigna un dato interesante: el afecto “compasión” correlacionó positivamente con prejuicio y hostilidad.

Rol del contacto sobre las actitudes implícitas y explícitas

Con el fin de evaluar el impacto de las variables de contacto y el sistema escolar en las actitudes implícitas (puntaje IAT) y explícitas (prejuicio, estereotipos, afectos y ansiedad) hacia las PCSD, se procedió a realizar análisis de regresión múltiple. Se computó un índice único para los estereotipos y los afectos hacia las PCSD. Los puntajes del factor *hostil* (estereotipos) y los de *aversión* (afectos), fueron invertidos para alinearlos en una dirección positiva. Inicialmente, se revisó el estadístico de Durbin-Watson para evaluar el supuesto de independencia de los errores. En todos los casos, los valores estuvieron cercanos a 2 verificándose el cumplimiento de este supuesto. Además, se constató que las variables explicativas contaran con un Factor de Inflación de la Varianza (VIF) menores que 3, lo que descarta la presencia de multicolinealidad. Para cada variable dependiente, se construyeron modelos de regresión con las variables de cantidad, calidad y saliencia y las interacciones “calidad x cantidad”, “calidad x saliencia”, “cantidad x saliencia” y una interacción triple entre las tres variables. Los predictores fueron centrados antes de ajustar el modelo de regresión.

Los datos indican que, por un lado, el sistema escolar, la calidad, la cantidad y la saliencia de manera independiente y, por otro, la interacción “cantidad x saliencia”, mostraron efectos significativos en algunas de las variables criterio. El sistema escolar con integración presentó menos prejuicio ($\beta = -.24, t = -2.00, p < .05$) y menos ansiedad ($\beta = -.82, t = -3.92, p < .01$) hacia las PCSD. Por otra parte, se observó los participantes que informaron tener mayor calidad de contacto con PCSD, expresaron más estereotipos positivos hacia los miembros de este grupo ($\beta = .26, t = 2.37, p < .05$). Asimismo, los escolares que señalaron tener más cantidad de contacto con PCSD, sintieron menor ansiedad hacia estas personas ($\beta = -.12, t = -2.10, p < .05$). Los escolares que informaron mayor saliencia de la categoría “síndrome de Down” durante su contacto, atribuyeron menos estereotipos positivos hacia las PCSD ($\beta = -.56, t = -3.33, p < .01$). Por último, la mayor cantidad de contacto asociado con una alta saliencia de la categoría, generó más estereotipos positivos hacia las PCSD ($\beta = .69, t = 4.12, p < .01$).

DISCUSIÓN

Estos hallazgos complementan un estudio anterior realizado por los mismos autores (Sirlopú et al., 2008). Uno de los objetivos de dicho artículo fue conocer si la inclusión escolar ligada al género de los alumnos, tenía un impacto sobre las actitudes explícitas hacia las PCSD.

La primera hipótesis que se probó en esta investigación fue que los alumnos de colegios con integración, al tener como compañeros de aula a niños con síndrome de Down, presentarían menos actitudes implícitas hacia las PCSD en comparación a sus pares de colegios sin integración. Los análisis realizados señalan la ausencia de diferencias entre los grupos, por lo que se puede afirmar que la presencia de sesgo implícito es independiente del sistema escolar al que se pertenece.

Este hallazgo lleva a preguntarnos si las asociaciones implícitas negativas estaban ya internalizadas en los alumnos, antes que ingresaran a colegios integrados. La literatura sobre la cognición social implícita indica que desde temprana edad y por diversas fuentes de socialización, las personas albergan representaciones simplificadas de los grupos minoritarios. Así, ante técnicas experimentales implícitas como el IAT, las asociaciones a menudo negativas sobre estos grupos emergen automáticamente (Nosek, Smyth et al., 2007). Como señala Devine (1989), debe transcurrir mucho tiempo y producirse cambios

muy profundos en la sociedad, para que estas actitudes implícitas se vean alteradas sustancialmente.

Aunque los resultados a nivel implícito no muestran diferencias, no se debe perder de vista que la mayor parte de las decisiones que toman los seres humanos suelen ser racionales y deliberativas (Turiel, 2010). Así, el escrutinio de las actitudes explícitas nos permite observar cuáles podrían ser los beneficios de la integración escolar en esta dimensión actitudinal. En este sentido, la hipótesis que los alumnos de colegios con programas de integración mostrarían una evaluación explícita más positiva hacia las PCSD en comparación a los alumnos de colegios sin integración, fue parcialmente aceptada.

En general, ambas muestras obtuvieron bajos niveles de prejuicio, afectos y estereotipos negativos hacia las PCSD. Estos datos no son sorprendentes, toda vez que los colegios tradicionales tienen entre sus políticas educativas la promoción de valores como la igualdad, la cooperación y el respeto por las diferencias. No obstante, se encontraron diferencias en dos variables afectivas en las cuales queremos centrar nuestro análisis: la ansiedad y la compasión. Las investigaciones muestran que la ansiedad es una variable afectiva muy importante en la predicción del prejuicio (Riek, Mania y Gaertner, 2006). En general, cuando los miembros de la mayoría interactúan con personas que poseen algún estigma, una de las reacciones afectivas más notorias suele ser la ansiedad, la cual puede resultar en un freno para una interacción positiva con ellas. Los resultados informan que entre los alumnos de colegios sin sistema de integración, la presencia de mayor ansiedad se asoció con la atribución de menos estereotipos positivos y menos afectos positivos hacia las PCSD. Esto mismo se puede corroborar en la muestra de colegios con integración, ya que la ansiedad se relacionó positivamente con la aversión y el prejuicio.

En cuanto a la compasión, se observó que los alumnos de colegios con integración mostraron menos compasión hacia las PCSD. Este resultado podría aparecer contra-intuitivo en primera instancia. Sin embargo, la interpretación cambia cuando en los colegios sin integración se constatan altas correlaciones positivas de la compasión con el prejuicio y la ansiedad. La falta de contacto frecuente con PCSD, puede llevar a que algunos consideren que éstas requieren un cuidado o apoyo especial por su "condición". Dicha creencia estaría expresando un contenido ambivalente de los estereotipos hacia las PCSD.

Al respecto, Fiske, Cuddy, Glick y Xu (2002) han señalado que muchos grupos sociales son descritos en términos positivos y negativos a la vez. Cuando se debe interactuar con grupos sociales percibidos como cálidos pero no competentes, las personas no suelen expresar estereotipos abiertamente hostiles sino que más bien éstos aparecen mezclados con atributos ligados a la lástima y compasión. En tal sentido, los alumnos de colegios sin integración de nuestro estudio, estarían atribuyendo estos estereotipos "paternalistas" a las PCSD en comparación con sus pares de colegios con integración. En cambio, estos últimos, al contar con una visión más realista de sus compañeros con síndrome de Down, los pueden llegar a juzgar como un individuo más.

Finalmente, la hipótesis tendente a analizar las dimensiones del contacto (cantidad, calidad y saliencia) también fue parcialmente aceptada. En los colegios integrados donde existe más contacto entre miembros de grupos distintos, se apreció menos prejuicio y ansiedad hacia las PCSD. Sin embargo, no se pudo establecer qué aspectos del contacto pudieron estar causando este efecto. La calidad y la cantidad de contacto —de forma independiente— tuvieron un impacto positivo sobre los estereotipos y la ansiedad hacia las PCSD. Estos datos coinciden con otros estudios realizados en contextos escolares, y en lo que se ha demostrado que la cantidad, en primer lugar, y luego la calidad del contacto contribuye a la generación de actitudes intergrupales favorables (Brown, Eller, Leeds y Stace, 2007).

Un resultado opuesto a nuestra hipótesis fue la relación inversa entre la percepción de mayor saliencia de la categoría y la atribución de menores estereotipos positivos hacia las PCSD. Este dato posiblemente refleje las respuestas de alumnos que no interactúan habitualmente con PCSD. En general, se ha observado que cuando existe un conocimiento

parcial de los individuos de un exogrupo, la saliencia grupal puede contaminar la situación de contacto al invocar reacciones negativas (Brown y Hewstone, 2005). Apoyando lo anterior, se observa que cuando la saliencia va acompañada de una alta cantidad de contacto, es posible generalizar estereotipos positivos a los miembros de la categoría en su conjunto, tal y como lo plantea el modelo de contacto “deategorizado” (Brewer y Gaertner, 2001).

En cuanto a las limitaciones de este estudio se pueden mencionar el empleo de un diseño transversal, que impide esclarecer la dirección causal del contacto hacia el cambio de actitudes. Asimismo, no se dispuso de datos que pudieran conocer cuáles eran las actitudes de los alumnos hacia las PCSD, antes de ingresar a colegios con sistemas de integración. Este dato habría permitido conocer hasta qué punto el contacto con PCSD afecta las actitudes intergrupales. La tendencia a la deseabilidad social pudo afectar los datos en ambas muestras. Sin embargo, es posible que el contacto frecuente con niños con síndrome de Down entre los alumnos de colegios con sistemas de integración, haya generado respuestas basadas en una capacidad de elaboración más precisa sobre las características de sus compañeros, pudiendo extrapolarlas al resto de miembros de la categoría.

Hasta donde nos ha sido posible revisar, esta investigación es la primera en utilizar el IAT para medir actitudes implícitas hacia PCSD en colegios con y sin programas de integración. Si bien estos resultados se enmarcan en el área del contacto intergruppal y no se pretende que sean generalizables a otros colegios con realidades muy diferentes, creemos que algunos elementos presentados en este artículo pueden ser útiles para orientar las políticas educativas que están en marcha en Chile, con el fin de evaluar la efectividad de los programas con integración en sus alumnos.

Referencias

- ABERSON, C. L. & HAAG, S. C. (2007). Contact, perspective taking, and anxiety as predictors of stereotype endorsement, explicit attitudes, and implicit attitudes. *Group Processes Intergroup Relations*, 10, 179-201.
- ABERSON, C. L., SHOEMAKER, C. & TOMOLILLO, C. M. (2004). Implicit bias and contact: The role of interethnic friendships. *Journal of Social Psychology*, 144, 335-347.
- AINSCOW, M., BOOTH, T. & DYSON, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 125-132.
- ALLPORT, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- BANSE, R., SEIS, J. & ZERBES, N. (2001). Implicit attitudes toward homosexuality: Reliability, validity, and controllability of the IAT. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48, 145-160.
- BREWER, M. & GAERTNER, S. L. (2001). Toward reduction of prejudice: Intergroup contact and social categorization. En R. Brown & S. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 451-476). Massachusetts: Blackwell Publishers.
- BROWN, R., ELLER, A., LEEDS, S. & STACE, K. (2007). Intergroup contact and intergroup attitudes: A longitudinal study. *European Journal of Social Psychology*, 37, 692-703.
- BROWN, R. & HEWSTONE, H. (2005). An integrative theory of intergroup contact. En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 37, pp. 255-343). San Diego, CA: Academic Press.
- BUNCH, G. & VALEO, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19, 61-76.
- CAMERON, L. & RUTLAND, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 469-488.
- CARNEY, D. R., NOSEK, B. A., GREENWALD, A. G. & BANAJI, M. R. (2007). Implicit Association Test (IAT). En R. Baumeister & K. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology* (pp. 463-464). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- CUCKLE, P. (1999). Getting in and staying there; children with Down syndrome in mainstream schools. *Down Syndrome Research and Practice*, 6, 95-99.
- DEVINE, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- FISKE, S. T., CUDDY, A. J., GLICK, P. & XU, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 878-902.
- GANNON, S. & MCGILLOWAY, S. (2009). Children's attitudes toward their peers with Down syndrome in schools in rural Ireland: An exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 455-463.

- GLICK, P. & FISKE, S. T. (2001). Ambivalent stereotypes as legitimizing ideologies: Differentiating paternalistic and envious prejudice. En J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Ideology, justice, and intergroup relations* (pp. 278-306). Nueva York: Cambridge University Press.
- GREENWALD, A. & BANAJI, M. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 104, 4-27.
- GREENWALD, A. G., BANAJI, M. R., RUDMAN, L. A., FARNHAM, S. D., NOSEK, B. A. & MELLOTT, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3-25.
- GREENWALD, A. G., MCGHEE, D. E. & SCHWARTZ, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- HAYE, A., GONZÁLEZ, R., ORDÓÑEZ, G., BOHNER, G., SIEBLER, F., SIRLOPÚ, D., MILLAR, A., DE TEZANOS-PINTO, P. & TORRES, D. (2010). System-perpetuating asymmetries between explicit and implicit intergroup attitudes among indigenous and non-indigenous Chileans. *Asian Journal of Social Psychology*, 13, 163-172.
- INFORME DE LA COMISIÓN DE EXPERTOS (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- INVESTIGACIÓN UMCE (2008). *Estudio de la calidad de la integración escolar. Resumen Ejecutivo*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- JELENEC, P. Y. & STEFFENS, M. C. (2002). Implicit attitudes toward elderly women and men. *Current Research in Social Psychology*, 7, 275-293.
- KARPINSKI, A. & HILTON, J. L. (2001). Attitudes and the Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 774-788.
- LAWES, G., TAYLOR, M., BENNIE, S. & BUCKLEY, S. (1996). Classroom behaviour, language competence, and the acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome Research and Practice*, 4, 100-109.
- MARAS, P. & BROWN, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes toward disability: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 2113-2134.
- MOREIRA, L. & GUSMÃO, F. (2002). Aspectos genéticos e sociais da sexualidade em pessoas com síndrome de Down. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 24, 94-99.
- NAVAS, L., TORREGROSA, G. & MULA, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19, 159-171.
- NAZER, J., AGUILA, A. & CIFIUNTES, L. (2006). Vigilancia epidemiológica del síndrome de Down en Chile: 1972 a 2005. *Revista Médica de Chile*, 134, 1549-1557.
- NOSEK, B. A., GREENWALD, A. G. & BANAJI, M. R. (2007). The Implicit Association Test at age 7: A methodological and conceptual review. En J. A. Bargh (Ed.), *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes* (pp. 265-292). Nueva York: Psychology Press.
- NOSEK, B. A., SMYTH, F. L., HANSEN, J. J., DEVOS, T., LINDNER, N. M., RANGANATH, K. A., SMITH, C.T., OLSON, K.R., CHUGH, D., GREENWALD, A. G. & BANAJI, M. R. (2007). Pervasiveness and correlates of implicit attitudes and stereotypes. *European Review of Social Psychology*, 18, 36-88.
- OLSON, M. A. & FAZIO, R. H. (2009). Implicit and explicit measures of attitudes. The perspective of the MODE model. En R. E. Petty, R. H. Fazio & P. Briñol (Eds.), *Attitudes. Insights from the new implicit measures* (pp. 19-63). Nueva York: Psychology Press.
- PETTIGREW, T. F. & MEERTENS, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- PETTIGREW, T. F. & TROPP, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- RIEK, B. M., MANIA, E. W. & GAERTNER, S. L. (2006). Intergroup threat and outgroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 336-353.
- RODRÍGUEZ-BAILÓN, R., RUIZ, J. & MOYA, M. (2009). The impact of music on automatically activated attitudes: Flamenco and gypsy people. *Group Processes Intergroup Relations*, 12, 381-396.
- SCHIEPSTRA, A. J. M., NAKKEN, H. & PIJL, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212-220.
- SIRLOPÚ, D., GONZÁLEZ, R., BOHNER, G., SIEBLER, F., ORDÓÑEZ, G., MILLAR, A., TORRES, D. & DE TEZANOS-PINTO, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down Syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 2710-2736.
- STAUB, D. & PECK, C. A. (1994). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 61, 36-39.
- STEPHAN, W. G. & STEPHAN, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-175.
- TURIEL, E. (2010). Snap judgment? Not so fast: Thought, reasoning, and choice as psychological realities. *Human Development*, 53, 105-109.
- VOCI, A. & HEWSTONE, M. (2003). Intergroup contact and prejudice toward immigrants in Italy: The mediational role of anxiety and the moderational role of group salience. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 37-54.