



Àmbit social i criminològic

CENTRE D'ESTUDIS JURÍDICS
I FORMACIÓ ESPECIALITZADA

Ausiàs March, 40
08010 Barcelona
TEL. 93 207 31 14
FAX: 93 207 67 47

 Generalitat de Catalunya
Departament de Justícia

D O C U M E N T O S D E T R A B A J O

INVESTIGACIÓN

(Ayudas a la investigación, 2010)

Entrevistando a niños preescolares víctimas de abuso sexual y/o maltrato familiar

Eficacia de los modelos de
entrevista forense

Autores

Josep Ramon Juárez López
Eva Sala Berga

Año 2011

Entrevistando a niños preescolares víctimas de abuso sexual y/o maltrato familiar: eficacia de los modelos de entrevista forense

Josep Ramon Juárez López
Eva Sala Berga

Noviembre de 2010

El Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada ha editado esta investigación respetando el texto original de los autores, que son responsables de la corrección lingüística.

Las ideas y opiniones expresadas en la investigación son responsabilidad exclusiva de los autores, y no se identifican necesariamente con las del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada.

Aviso legal

Los contenidos de esta investigación están sujetos a una licencia de Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 España de Creative Commons, el texto completo de la cual se encuentra disponible en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/legalcode.ca>. Así, pues, se permite la copia, la distribución y la comunicación pública siempre que se cite al autor del texto y la fuente (Generalitat de Catalunya. Departamento de Justicia. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada), tal y como consta en la citación recomendada incluida en cada artículo. No se pueden hacer usos comerciales ni obras derivadas.

Resumen en catalán:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.ca>

Índice

2. Objetivos	13
3. Factores cognitivos y psicosociales de los niños en edad preescolar que influyen en su testimonio	14
3.1. La memoria.....	14
3.1.1. Memoria y atención	23
3.1.2. Memoria y trauma	25
3.2. El lenguaje	27
3.2.1 El desarrollo léxico y semántico (vocabulario y significado).....	28
3.2.2 La gramática (estructura)	31
3.2.3 La pragmática (función).....	33
3.3. Pensamiento.....	37
3.3.1. Distinción entre realidad y fantasía	46
3.4. La sugestionabilidad infantil.....	49
3.4.1. La edad del niño.....	49
3.4.2. La fuerza de la memoria.....	51
3.4.3. El ambiente o situación de la entrevista	51
3.4.4. La naturaleza de las preguntas	53
3.5. El desarrollo del juicio moral infantil y la mentira	60
3.6. La sexualidad infantil	68
4. Técnicas de entrevista forense para niños víctimas y testimonios	72
4. 1. Preguntas: Tipología y clasificación.....	73
4.1.1. Preguntas abiertas	75
4.1.2. Preguntas estructuradas con premisas	79
4. 2. Entrevista y escucha activa	84
4. 3. Protocolos de entrevista forense con niños víctimas y testimonios	87
4. 3. 1. El Protocolo de Menores (PM) de Bull y Birch	88

4. 3. 2. El modelo de investigación para víctimas de abuso sexual (NICHD) y su adaptación forense, el EASI-5	90
4. 3. 3. La Entrevista Cognitiva	93
4. 3. 4. Otros modelos de entrevista	97
4. 4. Cuestiones finales: la metáfora de la urna, la técnica de las preguntas encadenadas, la técnica del ancla y el cierre	99
5. Hipótesis.....	105
6. Diseño metodológico.....	108
6.1. Selección de la unidad de análisis.....	108
6.2. Muestra.....	108
6.3. Límites territoriales y temporales de la investigación.....	110
6.4. Metodología.....	110
6.5. Planificación y recursos: etapas del desarrollo de la investigación.....	111
7. Resultados	117
7.1. Resultados generales	118
7.1.1. Información correcta.....	118
7.1.2. Información errónea	120
7.2. Resultados específicos por curso	123
7.2.1. Información correcta.....	123
7.2.2. Información errónea	128
8. Conclusiones.....	133
9. Propuestas	143
10. Referencias bibliográficas	145
11. Anexos	158
11.1. Anexo 1: EATI: Entrevista de Evaluación del Testimonio Infantil.....	158
11.2. Anexo 2: Esquemas prácticos	167
11.2.1. Esquema práctico 1: Estructura Básica de la Entrevista Forense.....	167
11.2.2. Esquema práctico 2: Consideraciones previas para entrevistar a los niños.....	169

11.2.3. Esquema práctico 3: El orden de las preguntas. La metáfora de la urna. Ejemplos	171
11.3 Anexo: GEA-5: guía para la evaluación del testimonio de abuso sexual infanto-juvenil (Juárez López, J. R.)	173
11.4. Anexo 4: Relación de tablas	183
11.5. Anexo 5: Relación de gráficos	184

1. Introducción y justificación

Entrevistar a niños que han vivido una situación desagradable, negativa o, incluso, traumática es una tarea compleja, no exenta de una dosis extra de responsabilidad por parte del entrevistador adulto, que es plenamente consciente del alcance de esta empresa. Si, además, hablamos de entrevistar a niños en edad preescolar y dentro de un ámbito profesional de evaluación psicológica forense (de la cual se derivará un informe pericial que tendrá que informar al estamento judicial de las características del testimonio de estos niños), entonces esta práctica necesita un protocolo perfectamente delimitado, claro y temporalizado. Un protocolo que cumpla dos condiciones innegociables:

- 1) facilitar y homogeneizar esta práctica entre el conjunto de profesionales que la realizan y,
- 2) incrementar las garantías (inherentes a la tarea pericial) de que el proceso de obtención de la información a través de la entrevista es racional, sistemático, exacto, verificable y fiable (Bunge, 1981). Es decir, que las valoraciones e inferencias derivadas de él se corresponden con un saber crítico, explicativo, verificable, sistemático, metódico, objetivo, comunicable y provisional (Díaz y Heler, 1985), tal como corresponde a un conocimiento científico aplicado a la disciplina forense.

Esta práctica psicológica (entrevistar a niños) se puede desarrollar dentro de un marco de estudio pericial clásico, a partir de una demanda habitual dentro del terreno forense: la evaluación del testimonio. En este supuesto, los profesionales diseñarán una metodología de intervención que se adapte al encargo, indicarán las diversas entrevistas con el niño, los familiares, otras personas (si es preciso), y realizarán las coordinaciones profesionales oportunas.

Ahora bien, también puede ser una práctica dentro del marco judicial específico de apoyo al juez/za o magistrado/da para tomar la primera declaración judicial

al niño. Este es el ámbito propio del Programa de Apoyo a la Exploración Judicial (PSEJ) que desarrollan los Equipos de Asesoramiento Técnico Penal (EAT-P) del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya.

En un estudio reciente de los compañeros del EAT-P de Barcelona (Alarcón, Aragonés, Balsa, Farran, Guillén, Juncosa, López y Toro, 2008) se puso de manifiesto el incremento de este programa. Como podemos observar en la siguiente tabla, el número de PSEJ por años y su incremento anual han sido continuados:

Tabla 1. PSEJ por años y porcentaje de incremento anual

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
exploraciones	79	107	125	144	167	184	359	453	1496
% incremento	-	35,44	16,82	15,20	15,97	10,17	95,10	26,18	

Por ello, la elección de este tema de investigación se basa en su actualidad y en la necesidad de estudiar y analizar el punto central de este programa: la entrevista forense a los niños, que se graba con vídeo y se lleva a cabo por parte de los diferentes profesionales de estos Equipos: psicólogos y trabajadores sociales.

A su vez, el pasado mes de agosto de 2009 se celebró en Brasilia el *Primer Simposium Internacional de Culturas y Prácticas No-Revictimizantes de Toma Especial de Declaración de Niños y Adolescentes en Procesos Judiciales*, en el cual participó un miembro de este equipo de investigación.

Las conclusiones de este Simposium se dirigieron hacia la necesidad de establecer protocolos profesionales forenses que permitieran la toma de declaración a los niños con las suficientes garantías judiciales pero, a la vez, con la suficiente cautela profesional para no revictimizar a dichos niños.

Actualmente, en la literatura especializada podemos encontrar diferentes modelos de entrevista, de los cuales hemos seleccionado los tres protocolos de entrevista (no-revictimizadora) para niños que gozan de mayor relevancia y consenso científico. Estos 3 modelos tienen muchas similitudes pero también presentan diferencias importantes.

Estos tres protocolos de entrevista (no-revictimizadora) son:

- El *Protocolo de Menores* (PM) de Bull y Birch, que describe un modelo de entrevista a niños con 4 fases ordenadas temporalmente.
- El modelo del *National Institute for Children Development (NICHD)* de Michel Lamb, a partir del cual se desarrolló el EASI (Evaluación del Abuso Sexual Infantil y Juvenil), que es la usada actualmente por profesionales de los EAT-P de Cataluña.
- La conocida *Entrevista Cognitiva* (Cognitive Interview, CI) de Fisher y Geiselman, con las correspondientes actualizaciones y adaptaciones a la población infantil.

La entrevista a niños en edad preescolar víctimas de presuntos delitos de abuso sexual y maltrato es considerada en el ámbito profesional forense como una de las tareas más exigentes, angustiosas y, a la vez, poco analizadas, de la práctica pericial. Recientemente (2008) ha sido producto de una interesante confrontación académica entre el equipo de Michael Lamb y Victor Vieth (defensor de la técnica *Finding Words*, también conocida como el protocolo RATAC) a la revista *Child Abuse & Neglect* respecto a cuestiones de especial trascendencia, como son:

- a) el apoyo psicológico y legal para la utilización de los diferentes protocolos de entrevista forense,
- b) el consenso científico sobre cómo se deben llevar a cabo,

- c) el entrenamiento necesario de los profesionales entrevistadores,
- d) la aceptación legal de los protocolos dentro del sistema judicial,
- e) cuál es el papel de determinados elementos auxiliares y de ayuda en estos tipos de entrevistas y su potencial efecto sugestivo,
- f) qué problemas se pueden derivar de las instrucciones utilizadas en las entrevistas, y finalmente,
- g) cómo puede la investigación mejorar la práctica de estas entrevistas.

Conscientes, pues, de la controversia, la importancia y la trascendencia de esta tarea, y de su proyección internacional actual (también en nuestro país, gracias especialmente al desarrollo del ya referido programa de apoyo a la exploración judicial de testimonios vulnerables) nace la idea del presente estudio.

Por razones obvias, la metodología no ha incluido el abordaje directo del binomio niño - acontecimiento traumático. Hay que señalar que el objetivo de la investigación es evaluar la eficiencia de los tres modelos de entrevista teniendo en cuenta las características particulares de los niños en edad preescolar. Por este motivo, hemos utilizado la visualización y la explicación de un acontecimiento emocionalmente significativo con el cual se podían sentir identificados, como es el accidente en bicicleta de un niño de este periodo evolutivo, que cae, se hace daño, sangra y, finalmente, su padre lo cura. A partir de aquí, los niños se han enfrentado a una demanda específica: recordar y narrar este acontecimiento.

2. Objetivos

Los objetivos de la presente investigación han sido tres:

1. *Determinar* qué modelo de entrevista (PM, NICHD/EASI, CI) aplicado a niños en edad preescolar, en el contexto de la valoración forense, permite obtener un volumen informativo con más precisiones y, a la vez, con menos errores.
2. *Diseñar* un modelo de entrevista obtenido a partir de los resultados del estudio, aprovechando las potencialidades de los modelos evaluados y minimizando los defectos detectados en estos modelos.
3. *Consensuar* este modelo propio con los técnicos de los EAT-P de Cataluña para instaurarlo como modelo profesional, tanto de actuación pericial como para futuras investigaciones y análisis de efectividad y precisión.

Este último objetivo evidencia el carácter aplicado y pragmático sobre el cual edificamos la presente investigación. Muchos profesionales del ámbito psicosocial, educativo, médico e, incluso, jurídico, pueden enfrentarse, en algún momento de su carrera, a la delicada tarea de entrevistar a un niño en edad preescolar.

Por eso, completaremos esta investigación con unos esquemas sencillos y prácticos que faciliten la apertura de la entrevista, su desarrollo y su cierre.

3. Factores cognitivos y psicosociales de los niños en edad preescolar que influyen en su testimonio

Sin pretender ser exhaustivos, en este apartado abordaremos el desarrollo cognitivo de los niños en edad preescolar (memoria, atención, lenguaje, pensamiento, desarrollo del juicio moral y de la sexualidad), y veremos cómo sus capacidades y sus déficits pueden condicionar su testimonio. La descripción que realizaremos parte del desarrollo esperado en esta etapa evolutiva para, de este modo y a posteriori, poder conocer y considerar las diferencias individuales propias de cada niño.

También conoceremos otro aspecto, la sugestionabilidad, que ejerce igualmente una gran influencia, tanto en el adulto que obtiene el testimonio infantil como en el resultado final, es decir, en la declaración verbal del niño.

A pesar de que se presentan de forma separada para una mejor exposición y comprensión, es evidente que cada uno de estos factores está íntimamente ligado e interconectado con los otros. Este hecho da lugar a que algunos aspectos se reiteren en diversos apartados.

3.1. La memoria

Seguramente, la capacidad memorística y la capacidad lingüística, junto con la sugestionabilidad, son los aspectos que generan más dudas a la hora de valorar la credibilidad del testimonio de un menor, y mucho más aún la de un niño en edad preescolar.

En cuanto a la memoria, la diferencia entre la de los niños y la de los adultos es más cuantitativa que cualitativa. De hecho, el recuerdo de los niños de 3 años es bastante exacto, aunque menos minucioso que el de los niños de 8 años (Goodman, Rudy, Bottons y Aman, 1990). Es más, a partir de los 10 años ya no

hay diferencias entre el relato de los niños y el de los adultos (Arruabarrena, 1995).

Ahora bien, del mismo modo que en los adultos, el recuerdo de los niños disminuye en precisión a medida que transcurre el tiempo. Así pues, el niño recuerda menos información, pero no por ello menos precisa, especialmente si ha transcurrido poco espacio de tiempo entre el acontecimiento y la narración de su recuerdo (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2000).

Dicho esto, vamos a adentrarnos en el desarrollo de la memoria y en las particularidades de la misma en los niños en edad preescolar, atendiendo especialmente a sus capacidades y sus limitaciones, y a cómo pueden influir en su relato. El conocimiento de estos aspectos nos permitirá diseñar una estrategia de análisis de su testimonio ajustada a sus características.

Inicialmente, la memoria es de carácter sensitivo, y los bebés se mueven a partir de una memoria sensorial, puesto que carecen del componente verbal. Lo que recuerdan son sensaciones y emociones. Más tarde, aparece la memoria de las conductas, se ensayan movimientos, se repiten y, poco a poco, se van grabando. De este modo, los niños van reteniendo y aprendiendo experiencias que les permiten progresar y adaptarse al entorno. Finalmente, se desarrolla la memoria de conocimiento, o la capacidad de introducir datos (codificación), de almacenarlos correctamente (almacenamiento) y de evocarlos cuando haga falta (recuperación). Según Faw (1981), a los dos años, el niño tiene desarrollada la memoria.

Dado que durante los dos primeros años de vida, se almacenan los recuerdos a través de sensaciones y no de símbolos, no es posible recuperar los recuerdos de esta etapa. Es lo que se conoce como *amnesia infantil*.

Por norma general, la memoria de los bebés de menos de 24 meses es una memoria implícita, es decir, no-narrativa y, por lo tanto, no la pueden manifestar

ni comunicar. En consecuencia, es inviable obtener un relato del cual evaluar la credibilidad si no ha aparecido el lenguaje.

Mediante el aprendizaje del lenguaje, el niño va logrando nuevas estrategias de memoria simbólica, que con la edad y las habilidades que va adquiriendo se van volviendo más complejas.

Alrededor de los tres años, pues, y gracias a la relación entre lenguaje y pensamiento, los niños pueden recordar las situaciones que viven y pueden explicarlas a alguien.

A partir de aquí, los niños empiezan a ejercitar la *memoria a largo plazo*, que les permite recordar pequeños episodios o historias protagonizadas por ellos mismos. Por lo tanto, la memoria se vuelve explícita, entendiéndose por ella la memoria que se hace consciente y que puede ser expresada directamente. Es la memoria de acontecimientos, de personas, de conceptos, de ideas...

Sabemos que a los dos años empiezan a aparecer dos tipos de memoria (Nelson, 1992, citado por Papalia, 2009):

- la *memoria genérica*, que es aquella que se basa en un hecho familiar que pasa repetidamente (por ejemplo, el hecho de subir al autocar para ir a la escuela o lo que habitualmente comemos para almorzar). Este tipo de memoria perdura más y es más resistente al olvido y a las interferencias.
- la *memoria episódica*, que es el recuerdo de un hecho, acontecimiento o episodio que pasó en un tiempo y un lugar específico (por ejemplo, una visita al zoológico). Se refiere a la información de acontecimientos y hechos que la persona experimenta a lo largo de su vida, contextualizada en tiempo y espacio. A pesar de que el acontecimiento se codifica de forma específica, puede llegar a olvidarse o puede ser fácilmente interferido.

A partir de la memoria episódica surge la *memoria autobiográfica*, que hace referencia a información relacionada con uno mismo (Brewer, 1986). Se entiende como el recuerdo secuencial de acontecimientos significativos de la propia vida, aquellos que tienen un significado personal y especial. Nelson (1981) realizó varios experimentos y descubrió que los niños preescolares tienen memoria autobiográfica, que es la encargada de almacenar los acontecimientos específicos de la vida desde edad temprana.

La memoria autobiográfica tiene una función social, puesto que permite que compartamos con otros algo de nosotros mismos. Los niños de dos años y medio están en general poco interesados en hablar de sus experiencias pasadas, pero los de 4 años ya lo están más y son capaces de hacerlo. Sin embargo, hay que remarcar que alrededor de los dos años y medio o tres años, los niños pueden ya informar con exactitud sobre detalles de experiencias personales (Eisen y Goodman, 1998).

Nelson (1996) sostiene que las conversaciones sobre acontecimientos pasados proporciona a los niños un modelo sobre cómo organizar y recordar acontecimientos específicos y, por tanto, hablar de un acontecimiento les permite preservarlo en la memoria.

Así pues, el niño en edad preescolar recordará lo que tiene sentido para él, aquello que le haya suscitado interés y haya sido parte de su vida cotidiana (Antoraz y Villalba, 2010). Asimismo, como ya posee el lenguaje, podrá explicarlo, aunque a su manera, tal como veremos en el apartado correspondiente al lenguaje.

Hasta ahora, hemos comprobado que un niño en edad preescolar tiene la capacidad de recordar, pero, hasta qué punto puede hacerlo?

Para dar respuesta a esta pregunta hemos de hacer referencia al último peldaño del proceso memorístico: *la recuperación*, que es el proceso por el

cual recuperamos la información. Si esta ha sido bien almacenada y clasificada, será más fácil localizarla y utilizarla.

Hay dos tipos de memoria de recuperación:

- la *memoria del reconocimiento*, que se refiere a darse cuenta de que ciertos estímulos perceptivos de un momento o que cierto acontecimiento se ha experimentado con anterioridad.
- la *memoria de la evocación*, que se refiere a la recuperación de un estímulo o acontecimiento pasado cuando el estímulo o el acontecimiento no están perceptivamente presentes.

Varios estudios que utilizan la técnica de la habituación y del acondicionamiento (Rovee-Collier y Shyi, 1992; Lipsitt, 1990; Thoman e Ingersoll, 1993; Bauer y Mandler, 1992) demuestran que incluso los bebés tienen memoria de reconocimiento y de evocación.

Por lo tanto, está claro que los niños en edad preescolar pueden reconocer y evocar recuerdos de acontecimientos que han vivido, pero, del mismo modo que en los adultos, les es más fácil reconocer que evocar. Y es precisamente esta última memoria la que nos interesa conocer a la hora de efectuar el análisis de la credibilidad de su relato.

La memoria de evocación aumenta con la edad porque se desarrollan estrategias mnemotécnicas, que son aquellas que utilizamos para ayudarnos a recordar. La tendencia a utilizar estrategias, la complejidad de las estrategias utilizadas y la capacidad para utilizarlas mejoran con la edad.

Las estrategias mnemotécnicas más estudiadas son (Vasta, Haith y Miller, 1996):

- la *repetición*, que es la estrategia más simple y la que aparece antes. Los niños la pueden aprender a utilizar a partir de los tres o cuatro años, pero no la utilizan de forma espontánea hasta los siete años.
- la *organización*, que consiste en agrupar y categorizar la información a recordar. Se puede entrenar a los niños a partir de los seis años para que la utilicen, aunque espontáneamente aprenden a utilizarla a los diez años.
- la *elaboración*, que es similar al proceso anterior, pero en ella la agrupación es más compleja, mediante una relación o un significado nuevo. A partir de los seis años son capaces de utilizarla, pero hasta la adolescencia no la utilizan de forma espontánea.

Por lo tanto, antes de los cinco o seis años, a los niños aparentemente no se les ocurre que pueden hacer algo para ayudarse a recordar. Esto es así, en gran medida, porque no tienen desarrollada completamente la *metamemoria*, es decir, el conocimiento de la propia memoria.

¿Quiere decir esto que los niños en edad preescolar tienen dificultades para almacenar los recuerdos? La respuesta es sí, pero hay que remarcar que tienen una capacidad extraordinaria para representar ciertos acontecimientos comunes que se suceden de forma repetitiva.

Estamos hablando de los *guiones*, que son una especie de estructura que facilita el almacenamiento y la extracción de ciertos recuerdos de acontecimientos cotidianos (por ejemplo, ir a un aniversario, de compras, a un restaurante...). Son una representación de la secuencia habitual de acciones y acontecimientos en un contexto familiar. Es el conocimiento respecto de la forma en que las cosas suceden habitualmente. Naturalmente, los guiones aumentan en globalidad y complejidad a medida que el niño crece.

¿Qué influencia tienen en la memoria? Teniendo en cuenta que los guiones no son reproducciones de un episodio específico, sino que son construcciones de lo que pasa habitualmente, una vez elaborados influyen en cómo se procesan y se recuerdan las experiencias futuras (Hudson, 1990). Esto puede hacer que los niños, al describir un acontecimiento, llenen un olvido con información coherente con sus guiones. Este hecho es especialmente frecuente cuando un acontecimiento inesperado se reconsidera para que encaje con un guión establecido. Pensamos en el siguiente ejemplo: un niño que rutinariamente sale de casa para ir a la escuela y ha de pasar por un parque, que debe atravesar para llegar a las puertas de su centro educativo. Un día, se encuentra un señor en este parque, que le hace unos tocamientos. Es muy probable que el niño asocie que el día que le pasó este acontecimiento no deseado, él iba a la escuela y, por lo tanto, era un día laboral. Aunque después se compruebe que, en realidad, esto pasó un sábado por la mañana. El guión del niño ha integrado un hecho extraordinario dentro de un guión rutinario. Si olvida qué día pasó realmente, puede llenar este olvido refiriendo que era un día en que iba a la escuela.

Los guiones ayudan de tal forma al proceso memorístico que, cuando un estímulo sobresale de los guiones establecidos, permite identificarlo y expresarlo como un estímulo nuevo, con los significados positivos o negativos que hayan tenido para el niño. De este modo, por ejemplo, un niño tiene integradas en un guión las caricias que recibe de la madre, del padre y del hermano. De esta forma, unas caricias de otra persona, y en un lugar de su cuerpo diferente a las caricias afectivas habituales de sus figuras referenciales, pueden ser perfectamente recordadas y diferenciadas, descritas y detalladas con precisión y exactitud.

Ligada a la idea anterior, encontramos la *memoria constructiva*, que se refiere a la forma en la que el sistema general de conocimiento estructura y trabaja la información que se adquiere y cómo influye en lo que recordamos. La idea básica es que no grabamos los recuerdos como lo haría una grabadora, sino que la memoria siempre implica actuar sobre las nuevas experiencias e

integrarlas en función de lo que ya sabemos. La memoria final es, por lo tanto, una construcción y no una simple duplicación de la experiencia.

Cuando una experiencia nueva es demasiado avanzada para el niño, es posible que en la evocación de la experiencia, esta sea simplificada y explicada de una forma coherente a sus guiones. Un ejemplo de esto es cuando los niños que han vivido una situación de abuso sexual dicen que le salió leche o jabón al abusador para hacer referencia a la eyaculación. Este se convierte en un detalle mal interpretado, pero referido de una forma exacta, dentro del universo limitado de experiencias del niño. Hay que decir que este está considerado un criterio de credibilidad dentro de los sistemas de análisis de las credibilidades de los niños (Steller, 1998; Juárez, 2002, 2006, en prensa).

Varios estudios (Merritt et. al., 1994; Ornstein et. al., 1995; Ricci y Beal, 1998) han demostrado que la memoria de los niños en edad preescolar puede ser muy exacta, incluso después de haber transcurrido mucho tiempo, sobre todo si se trata de situaciones con las cuales los niños están familiarizados.

En general, los niños en edad preescolar suelen describir sus experiencias de forma más breve que los adultos, pero son muy exactas, siendo más comunes los errores de omisión (Steward, 1993). Esta afirmación es válida siempre y cuando el niño haga un relato libre de la experiencia o, en caso de proceder a hacerle preguntas, estas no lo contaminen con información sugerida.

ESTUDIO de Hamond y Fivush (1991)

Evaluaron el recuerdo de 48 niños de 3 y 4 años que habían visitado Disneyworld hacía 6 meses o 18 meses. Les hacían una serie estructurada de preguntas, la primera de las cuales era abierta (“Me puedes decir cosas sobre Disneyworld?”). Después de esta pregunta seguían otras orientativas, como “con quiénes había ido”, “a qué atracciones subió”, “qué cosas había visto”, “qué había comido”, “qué regalos se había comprado” y “cómo se sentía con esta experiencia”. Cuando era necesario, se le preguntaba “¿y que más me puedes explicar?”, “y después, ¿qué?”, para obtener más información. Sus respuestas se comprobaban con los progenitores para evaluar su exactitud.

Los resultados demostraron que los niños recordaban muchos elementos de información y que no había prácticamente diferencias ligadas con la edad en el momento de visitar Disneyworld, ni el tiempo transcurrido desde la visita, ni la edad en el momento de la entrevista. También comprobaron que todos los niños daban más información en respuestas a las preguntas orientativas que en respuestas espontáneas. La diferencia que encontraron con relación a la edad es que los niños de 4 años recordaban más emociones (“Yo tenía miedo”) y daban más explicaciones (“La mamá decía que había demasiada gente”). Además, recordaban más información de forma espontánea y sus recuerdos solían ser más elaborados.

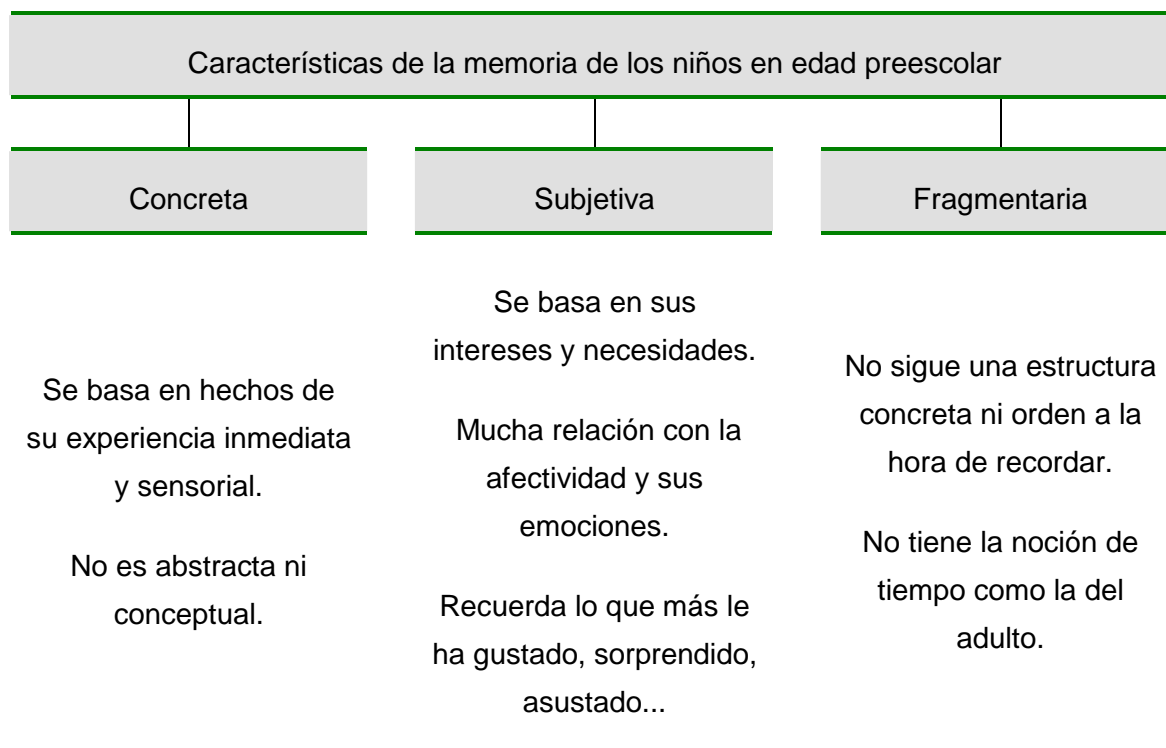
Este estudio evidencia que los niños en edad preescolar pueden recordar una gran cantidad de información si reciben las pistas y las ayudas apropiadas. Esto es especialmente importante porque nos conecta directamente con el concepto de Zona de desarrollo próximo que definió Vygotsky (1978, 1987). Este psicólogo ruso entendía que el niño tiene una área de desarrollo potencial que abarca las habilidades que puede adquirir con ayuda, pero que todavía no puede llevar a cabo de forma independiente.

Por todo lo que hemos revisado, se puede concluir que los niños en edad preescolar suelen presentar una memoria muy organizada, sobre todo en lo referente a acontecimientos comprensibles y que han experimentado directamente. Por lo tanto, pueden relatar con bastante exactitud acontecimientos concretos y, también, nuevos de su vida, manteniéndolos en la memoria durante un tiempo largo (Eisen y Goodman, 1998). Cuando más se aproxime una nueva experiencia a otra experiencia previa del niño, mejor podrá entender y recordar la información nueva (Cantón, 2000).

Ahora bien, debido a su conocimiento limitado, pueden tener dificultades para entender algunas de las experiencias que viven y, por lo tanto, influirá en su codificación. El sentido que le den a esta experiencia determinará la forma como la almacenan, la organizan y la recuerdan posteriormente.

En el siguiente gráfico podemos comprender de forma muy esquemática las características más relevantes de la memoria de los niños en edad preescolar:

Gráfico 1. Características de la memoria de los niños en edad preescolar



Extraído de: Antoraz, E. y Villalba, J. (2010). Desarrollo cognitivo y motor. Ed. Editex.

3.1.1. Memoria y atención

Las dificultades memorísticas de los niños en edad preescolar también provienen del hecho de que no prestan mucha atención a las características de los acontecimientos que son pertinentes e importantes para una persona adulta. Por ejemplo, en un partido de fútbol, se fijarán en la gorra del portero o en la persona que tienen delante.

Por lo tanto, un requisito básico para que un niño pueda narrar con exactitud una experiencia es que *haya prestado atención* a las características de esta experiencia y, a la vez, que durante la entrevista esté atento a las instrucciones y preguntas del entrevistador.

En cuanto al primer aspecto, la atención, los niños pueden no fijarse en hechos y detalles considerados importantes para los adultos y, por lo tanto, que no los memoricen (Faller, 1996; Poole y Lamb, 1998).

Para algunos autores, los adultos tienden a prestar atención y recordar información central. En cambio, los niños se fijan y recuerdan más los detalles periféricos del acontecimiento (Cantón, 2000).

El niño, respecto del adulto, puede tener un recuerdo diferente del mismo acontecimiento porque focaliza su interés en diferentes aspectos de la misma situación. El niño ve las cosas de diferente forma que el adulto, y puede retener información, pero solo de acontecimientos que han sido repetidos de forma rutinaria o aquellos destacables en su vida (Bauer, 1997).

En una situación real de abuso sexual, la diferente atención del niño puede afectar a detalles clave sobre la victimización (por ejemplo, si el pene estaba erecto o no) y esta falta de detalles esencial desde una perspectiva del adulto, a la vez, puede hacer dudar sobre la veracidad de lo que explica (Faller, 1996).

Cantón (2000) apunta que las características de personalidad del niño, su estado emocional, las expectativas o actitud general, algunos factores temporales (como, por ejemplo, la duración y frecuencia del acontecimiento) y factores ambientales (por ejemplo, la claridad o ambigüedad del acontecimiento) pueden influir en la atención que presta el niño al acontecimiento y, por lo tanto, en su codificación.

En cuanto al segundo aspecto, la entrevista, Poole y Lamb (1998) aconsejan varias estrategias para mejorar el rendimiento del niño durante la misma. En primer lugar, alertan acerca de que es preciso que en el contexto de la entrevista se reduzcan las distracciones. En segundo lugar, para que el niño no se canse y deje de prestar atención en poco tiempo, se deben diseñar cuidadosamente los objetivos antes de la entrevista. Y, finalmente, atendida la relación existente entre comprensión y atención, hace falta que el entrevistador

se presente y explique su papel y *las reglas* de la entrevista lo más claramente posible. Sobre estas cuestiones hablaremos más ampliamente en el capítulo correspondiente a las técnicas de entrevista forense.

3.1.2. Memoria y trauma

La comunidad científica no se pone de acuerdo sobre el impacto que la vivencia de situaciones traumáticas en general, y de maltrato y de abusos sexuales, en particular, ejerce en los procesos de la memoria.

Muchos autores comparten la hipótesis que los acontecimientos traumáticos suelen dejar una impresión clara en la memoria de quienes los sufren, y pueden ser reorganizados de una forma coherente. Esto pasaría, sobre todo, con los elementos centrales del hecho traumático, de los que se acordarían más que de los aspectos periféricos.

Algunos experimentos recientes demuestran que los niños pueden recordar los detalles centrales de un acontecimiento traumático mejor que los detalles periféricos debido al incremento de la atención sobre el hecho (Peterson y Bello, 1996). Ahora bien, los niños a veces también se centran en detalles del acontecimiento traumático que no son significativos para el adulto.

Como ya hemos comentado en el apartado anterior, la base de conocimiento que tiene el niño y su comprensión de algunas experiencias, y más las traumáticas, determinará la información que considere central durante la codificación, que es a la que accederá para recordarla.

Por lo tanto, nos podemos encontrar que durante el acontecimiento traumático el niño no codifique algunos detalles que para los adultos serían relevantes y, en consecuencia, no pueda recordarlos en el momento de la entrevista. Esto quiere decir que si se le pide repetidamente sobre un aspecto o insistentemente que aporte más información, se puede provocar que incorpore fantasías o información falsa con el objetivo de satisfacer las peticiones

persistentes del entrevistador (Eisen y Goodman, 1998). Por eso es tan importante determinar un protocolo que pueda guiar al entrevistador, al margen de sus expectativas.

Terr (1991) observó que los acontecimientos traumáticos aislados suelen recordarse muy bien y con gran detalle a partir de los tres años.

En cuanto al recuerdo de experiencias traumáticas múltiples o crónicas, hay diferentes posturas. Algunos (Terr, 1991) consideran que no las recuerdan bastante bien y que a menudo se pueden disociar. Otros, en cambio (Pollak, Cicchetti, Klorman y Brumaghim, 1997), apuntan que la desconfianza y la hipervigilancia que desarrollan los niños maltratados comportaría una mejor memoria del acontecimiento y una mayor resistencia a la información capciosa.

Ahora bien, sabemos que el proceso de disociación se puede producir cuando el estrés supera la tolerancia del niño que está sufriendo el trauma, y se produce una incapacidad para *procesar narrativamente* esta experiencia. Entonces se puede desarrollar la disociación, que provoca amnesia o discontinuidad en la memoria.

Con esto queremos decir que las dificultades para recordar que pueden presentar los niños víctimas de una experiencia traumática no implica la no existencia de este trauma. Ante estas situaciones, hace falta que el entrevistador explore los elementos que el niño sí recuerda. Las lagunas o imprecisiones nos pueden estar señalando elementos que a través de su ausencia nos evidencian la vivencia del suceso traumático.

A partir de los 3 años, sabemos que los niños pueden dar un informe exacto y cumplido de acontecimientos traumáticos (Eisen y Goodman, 1998). Ahora bien, hay que remarcar que difícilmente lo harán sin el apoyo de señales o de invitaciones contextuales (Bauer y Wewerka, 1997).

En estos casos, el entrevistador tendrá que plantear preguntas facilitadoras y, por lo tanto, será preciso que controle sumamente el riesgo de contaminación del recuerdo. Actualmente, hay un gran consenso acerca de que esta facilitación guiada siempre deberá iniciarse con el recuerdo libre, es decir, el niño ha de poder explicar inicialmente lo que recuerda sin la dirección del entrevistador, y solo posteriormente el entrevistador le formulará preguntas para ayudarlo a recordar con más detalle. En el capítulo 4 profundizaremos de forma práctica la manera de abordar estas situaciones.

ESTUDIO de Goodman y cols. (1990)

Grabaron en vídeo a niños de entre 3 y 6 años mientras se les hacía una exploración médica que incluía, entre otras cosas, una vacuna administrada por una enfermera. Como es previsible, las reacciones de los niños variaban mucho (asustados, histéricos, relativamente tranquilos). Varios días después se les pidió que explicaran esta experiencia y posteriormente se les hicieron preguntas. Ningún niño ofreció información falsa durante la respuesta de recuerdo libre y, al contrario de lo que preocupaba sobre el hecho de que la excitación emocional hubiera podido alterar la memoria del niño, los que mostraron una angustia más elevada fueron los que ofrecieron los relatos más exactos y detallados. Cuando se les hicieron preguntas concretas, todos los niños resultaron ser testimonios muy buenos, especialmente sobre lo que sucedió y lo que no sucedió. Es interesante resaltar que ningún niño respondió afirmativamente a las preguntas “¿La enfermera te picó?”, “¿La enfermera te puso algo en la boca?”, “¿La enfermera te dio un beso?” y “¿La enfermera te tocó alguna otra parte del cuerpo que no fuera tu brazo?”. Cuando se entrevistó a los niños un año más tarde, su recuerdo general del acontecimiento había disminuido pero, una vez más, prácticamente no informaron de ningún recuerdo significativamente falso.

3.2. El lenguaje

En esta etapa, el lenguaje colabora a objetivar el universo y el individuo. Hace que el niño se separe gradualmente de la acción y de la percepción directas. Al permitir la reconstrucción del pasado y la anticipación del futuro, introduce estas dimensiones en el psiquismo infantil, el cual queda, así, liberado de la tutela única del presente y de la acción (Osterrieth, 1999).

Los niños necesitan una pequeña cantidad de *inputs* del habla para desarrollar una gramática transformacional (conjunto de reglas desarrolladas por el

mecanismo de adquisición del lenguaje para traducir la estructura superficial en una estructura profunda que el niño puede comprender de forma innata) y, en consecuencia, provocar un gran desarrollo del lenguaje. Una vez que los niños han entendido las reglas estructurales o gramaticales de la lengua, pueden comprender y producir un número infinito de oraciones (Caplan y Chomsky, 1980).

Si no conocemos suficientemente bien el desarrollo del lenguaje y sus particularidades en los niños en edad preescolar, corremos el riesgo de que no entiendan las preguntas que les formulemos o que nosotros interpretemos incorrectamente sus respuestas (Saywitz y Goodman, 1996).

3.2.1 El desarrollo léxico y semántico (vocabulario y significado)

La adquisición de palabras y su significado empieza el segundo año de vida del niño. El aprendizaje de palabras continúa rápidamente durante los primeros años, y hacia los 6 años ya posee un léxico de unas 10.000 palabras (Anglin, 1993). A los tres años, el niño domina unas mil palabras.

A pesar de que el aprendizaje de palabras es muy rápido, de cinco a ocho palabras diarias hasta los seis años (Wilkinson, Dube y McIlvane, 1996), el vocabulario todavía es muy limitado y poco descriptivo. Por lo tanto, es lógico que sus explicaciones tiendan a ser breves y que no contengan muchos adjetivos ni adverbios, por lo que las descripciones que hagan de lugares y de personas serán limitadas.

El desarrollo semántico es más rápido en lo referente a la comprensión que a la producción. Normalmente, los niños comprenden las palabras antes de empezar a producirlas, y comprenden muchas más palabras de las que habitualmente utilizan (Benedict, 1979; Rescorla, 1981). A la vez, comprenden antes los nombres (especialmente los referentes a objetos) que los verbos y las palabras de acción (Vasta, Haith y Miller, 1996).

Ahora bien, los sustantivos abstractos, como justicia o abuso sexual, les son de difícil comprensión porque los niños no tienen un referente en su experiencia con el que los puedan relacionar. Las metáforas y las analogías también son difíciles porque, aunque el proceso de ajuste semántico es rápido, a veces es bastante literal y solo permite un significado por palabra.

Sin embargo, puede ser que atribuyan a una palabra otro significado o que la confundan por otra que conocen y que tiene un sonido parecido. Por lo tanto, para evitar confusiones, será preciso que el entrevistador utilice términos concretos en vez de los genéricos (perro en vez de animal), y que se asegure de que el niño y él atribuyen el mismo significado al término. Walker (1994) ponía como ejemplo que los niños más pequeños de seis años entienden que “tocar” implica siempre las manos, hecho por el cual pueden relatar un abuso sexual pero decir que no los han tocado.

Por este motivo, deberemos utilizar las mismas palabras que el niño para describir objetos, partes del cuerpo y acciones, y procuraremos no introducir palabras relativas en el maltrato o al abuso sexual que muy probablemente el niño desconoce.

Poole y Lamb (1998) observaron que los niños tienden a responder negativamente a las preguntas que contienen los términos “algo”, “alguno” o “alguien” (“¿Pasó algo más?”, “¿Alguien te tocó aquí?”).

También observaron que los niños pueden utilizar adecuadamente los términos temporales “antes” y “después” pero solo cuando describen acontecimientos habituales de su vida (proponían utilizar el término “primero”).

También advertían de que aunque el niño pueda ser capaz de decir los días de la semana o los números, no significa que puedan decir cuándo pasó un acontecimiento o cuántas veces.

Es evidente que los niños en edad preescolar todavía no tienen desarrolladas todas las habilidades cognitivas ni tienen las suficientes experiencias de aprendizaje para poder responder a según qué preguntas que requiere el contexto judicial, como son las de indicar con precisión el lugar y el momento en los cuales pasó el acontecimiento.

Hasta alrededor de los cinco años no comprenden los términos “ayer” y “mañana”. Aunque los pueden utilizar antes, pueden hacerlo de forma errónea. También utilizan los términos “siempre”, “nunca” y “algunas veces”, pero su comprensión de las fechas y del momento es limitada.

Antes de los seis años tienen muchas dificultades para determinar la hora o el día. Por este motivo, Poole y Lamb (1998) exponen que será necesario que el entrevistador infiera sobre el momento en el cual se produjo el acontecimiento a partir de las actividades cotidianas del niño.

En cuanto al verbo “recordar”, no entienden su significado hasta los ocho o nueve años. Antes de esta edad, suelen pensar que para poder recordar algo es necesario haberlo olvidado antes. En consecuencia, Cantón (2000) alerta de que se deben evitar las preguntas iniciadas con dicho verbo (“¿Recuerdas si te tocó en algún lugar más?”).

Cuando el niño identifica al agresor en términos de parentesco, tenemos que ir con mucho cuidado, ya que antes de los 10 años no tienen una comprensión completa de los vínculos parentescos. Además, en muchas familias se acostumbran a utilizar términos de parentesco para referirse a personas cercanas (Cantón, 2000).

En esta etapa evolutiva, como que ya se distinguen de ellos mismos, aparecen los pronombres personales y los adverbios de lugar “aquí” y “allá”. Aun así, debemos ir con cuidado porque estos adverbios, del mismo modo que los pronombres “esto” y “aquello”, y los verbos “ir” y “venir”, cambian su significado

en función de la ubicación de quien escucha y de quien habla. Este hecho puede provocar que interpretemos incorrectamente dichas palabras.

También tienen dificultades con las palabras que expresan comparaciones, como “alto y bajo”, “cerca y lejos”, “grande y pequeño”, “profundo y superficial”, porque no entienden la naturaleza relativa de estos términos (Reich, 1986). A pesar de que los pueden utilizar para hacer una descripción, se debe ir con cuidado puesto que lo pueden hacer de forma errónea.

La capacidad para responder a preguntas sobre “qué”, “quién” y “dónde” se desarrolla antes que las preguntas referentes a “cuándo”, “cómo” y “por qué”.

3.2.2 La gramática (estructura)

Hacia los 2 años, la mayoría de los niños producen “frases” de dos y tres palabras y después empiezan con el habla telegráfica, en la cual dejan fuera las palabras de función innecesaria (como los artículos y las preposiciones).

A los tres años, los niños no suelen construir frases gramaticalmente correctas, pero siguen adecuadamente la estructura de sujeto verbo predicado. También forman el plural de los sustantivos, el pasado, el presente y el futuro de los verbos, la forma personal y posesiva de los pronombres. Aprenden tan rápido a aplicar las normas gramaticales que las utilizan incluso cuando no es necesario, haciendo una hiperregularización (“El gato se ha muerto”).

Ahora bien, tienen dificultades para entender la voz pasiva de los verbos porque están acostumbrados a que el sujeto de la oración actúe sobre el objeto, y no que el sujeto sea el objeto de la acción (“El niño es herido por el hombre”). Bullock y Gelman (1979) demostraron que, hasta los 8 años, los niños tienden a considerar el primer elemento de la oración como la causa de la acción que sigue. Así, en el ejemplo anterior, el hecho de introducir primero el nombre ‘el niño’ puede provocar que el niño entienda, equivocadamente, que fue el niño quien hirió al hombre.

El progreso gramatical es rápido y enseguida empieza a combinar estructuras para formar construcciones más complejas. A los 4 años las estructuras básicas de subordinación y coordinación empiezan a consolidarse. A pesar de ello, pueden tener dificultades para entender las oraciones compuestas. Si las utilizamos, debemos poner primero la oración principal y mantener juntos el sujeto y el predicado al principio de la frase (“¿Avisaste a la maestra cuando te pegaron?”).

Cantón (2000) hace una compilación de aspectos gramaticales que provocan dificultades de comprensión en el niño. Refiere que les resulta complicado entender las oraciones con varias preguntas simultáneas o con más de un concepto (“¿Vino alguien alguna vez y vio lo que pasaba?”).

Advierte que hay que evitar las preguntas que incluyen negación (“¿No te dijo que te marcharas?”) o doble negación (“¿No es verdad que tu madre no estaba en casa?”). Y también las que solicitan la conformidad del niño de forma negativa o afirmativa (“A ti no te gustaba, ¿verdad?”, “Después te fuiste corriendo, ¿no?”).

También se les hace difícil entender las construcciones indirectas puesto que no tienen desarrollada la habilidad para referirse a nombres mencionados anteriormente usando un sustitutivo (“¿Te hizo alguno más? – Refiriéndose al beso -”). Por lo tanto, deberemos utilizar un lenguaje redundante y repetitivo para evitar el uso de pronombres.

Por todo lo que hemos dicho, es conveniente que el entrevistador siga la estructura sintáctica de sujeto verbo predicado. También es necesario que las oraciones sean simples, cortas, afirmativas, contengan una sola idea y el significado de las palabras sea conocido por el niño.

3.2.3 La pragmática (función)

El desarrollo de las habilidades del lenguaje es un proceso con un gran contenido social que se origina en las interacciones entre el niño y sus cuidadores (Garbarino, Scott et. al.,1993).

Incluso los bebés tienen la intencionalidad de comunicarse, a pesar de que lo hagan a través del llanto, las expresiones faciales y los gestos. Con la adquisición del lenguaje, los niños añaden las respuestas verbales a su repertorio de mecanismos de comunicación. De este modo, consiguen varios objetivos dirigiendo palabras y frases a las otras personas (Vasta, Heith y Miller, 1996).

A través del lenguaje, el niño aprende a expresar sus sentimientos, a explicar sus reacciones y a comprender la de los otros, a conocer diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho y a incorporar valores y normas sociales. Aprende también a dirigir y a organizar su pensamiento, así como a controlar su conducta, favoreciendo un aprendizaje cada vez más consciente (Valmaseda, 1999).

La habilidad para hablar de los sentimientos, para comunicar cuando uno se siente molesto o feliz, tiene grandes implicaciones en las relaciones sociales de los niños. Los estudios del lenguaje revelan que a los tres o cuatro años se incrementa sustancialmente la frecuencia con la cual los niños hacen referencia a sus sentimientos.

A esta edad también empiezan a desarrollar una habilidad creciente para usar su conocimiento de los pensamientos, deseos e intenciones de los otros para explicar la conducta observada y para inferir como se sienten los otros en situaciones que generan emociones. Aun así, no describen bien sus emociones hasta los 7 años, y la habilidad para describir los motivos de los otros no se consolida hasta los 10 años.

Todo esto se logra a través de las interacciones interpersonales, es decir, a través de la conversación. Para mantener una conversación necesitamos que el niño siga unas cuantas reglas. La primera que adquiere es la de respetar el turno de palabra, que se aprende durante el periodo preverbal (Collis, 1985). Pero hay tres que los niños en edad preescolar no utilizan de forma consecuente:

- decir algo que se relacione con lo que el hablante acaba de decir,
- decir algo que sea importante respecto al tema que se comenta,
- decir algo que aún no se haya dicho (Conti y Camras, 1984).

Así pues, la conversación de los niños suele ser muy dispersa y con cambios constantes de tema.

A la vez, a partir de la participación en el diálogo con los adultos, los niños van siendo capaces de narrar, dar explicaciones, argumentar y producir otras formas de discurso autónomo. Evidentemente, la capacidad de narrar aumenta con la edad, se inicia alrededor de los 2 o 3 años y se completa a los 10 o 12 (Sadurní, Rostán y Serrados, 2008).

Entre los cuatro y cinco años los niños empiezan a tener en cuenta el factor temporal, de forma que sus narraciones tienen inicios, acontecimientos medios y finales. Aun así, tienen dificultades para elaborar una narración coherente, es decir, van de un punto a otro o realizan una enumeración de puntos inconexos, se dejan información y acontecimientos importantes para la comprensión del oyente. A partir de los seis años van mostrando progresivamente un dominio mayor de los mecanismos de coherencia y cohesión.

Esto es así porque no tienen desarrollada la *comunicación social referencial*, es decir, la capacidad para comunicar de forma efectiva información sobre algo que la otra persona desconoce. Es la capacidad para ajustar la comunicación a las características y circunstancias de la otra persona. Pensamos, por ejemplo,

en cuando hablan por teléfono y responden a las preguntas que les hace el interlocutor con movimientos de cabeza o señalando hacia un lugar, sin tener en cuenta que la otra persona no puede ver lo que hace.

En consecuencia, las declaraciones libres sin protocolo previo de entrevista de los niños suelen ser incompletas y fragmentarias y, por lo tanto, insuficientes judicialmente para poder evaluar las sospechas de abuso sexual o maltrato. La naturaleza esquemática de las declaraciones espontáneas de los niños requiere que se les deba hacer preguntas aclaratorias para ampliar la información. Las respuestas de los niños a preguntas abiertas (“¿Qué pasó?”) son más exactas que sus respuestas a preguntas específicas, a pesar de que también son más incompletas. El problema de las preguntas aclaratorias específicas es que pueden ser capciosas y distorsionar la declaración del niño. En el apartado de las entrevistas hablaremos más ampliamente del tipo de preguntas y su efecto sugestivo.

La visión y el uso del lenguaje de los niños es muy diferente de la del adulto. Para los niños, el lenguaje se desarrolla y se utiliza en función del contexto, las palabras están ligadas a las acciones y relacionadas con las personas y situaciones en las cuales transcurre su actividad diaria. Es a partir de los seis – siete años cuando el niño es capaz de atender el lenguaje en sí mismo y de elaborar un relato oral con independencia de los apoyos externos del entorno inmediato (Garbarino, Scott et. al.,1993).

Hay que decir que la competencia comunicativa de los niños depende de sus propias habilidades lingüísticas, pero también de la competencia del adulto que entrevista y de su sensibilidad y conocimiento del niño y de la su forma de pensar (Garbarino, Scott et. al.,1993).

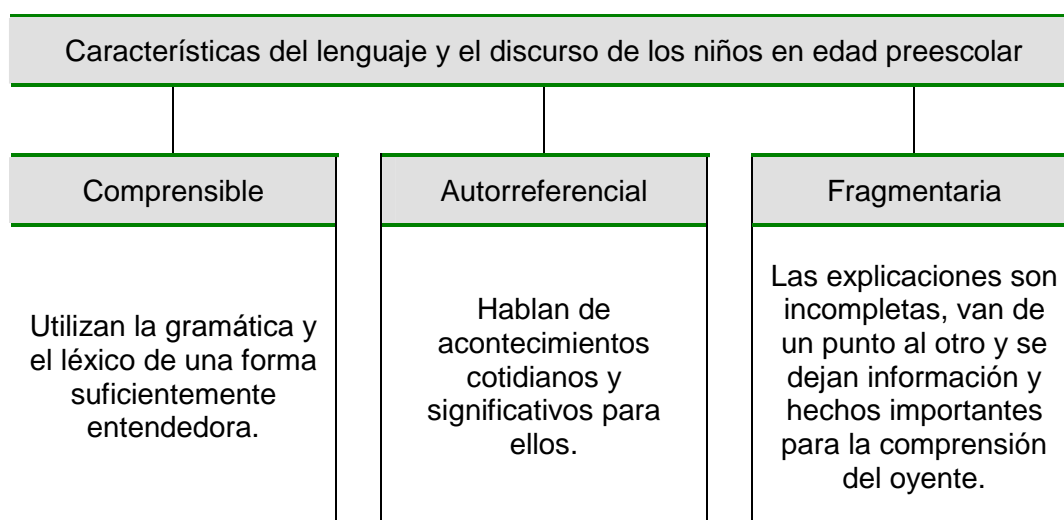
Bruner (1983) destacaba que la narración que hace un niño no solo es una forma de referir, sino una forma de pensar, un sistema de estructuración y ordenación de su conocimiento, de su experiencia y, naturalmente, de su

recuerdo. Sostenía que el desarrollo cognitivo del niño también depende del conocimiento práctico que tiene del contexto o la situación que debe pensar.

Esta idea nos lleva directamente al debate que hace tiempo mantienen los psicólogos forenses: si el niño no tiene otro ámbito de experiencia sexual que el vivido hasta entonces, ¿qué palabras utilizará para referirse correctamente a esta experiencia? Hasta ahora, la respuesta era que no utilizaría palabras de adulto puesto que insinuaría sugestionabilidad o engaño. Pero, recordamos lo que hemos comentado antes de que el lenguaje se adquiere en el contexto de interacciones del niño con otras personas. En el caso del abuso sexual, el niño interacciona con el agresor, el cual utilizará palabras para referirse a los actos abusivos o para convencer u obligar al niño a realizarlos. Entonces, qué palabras utilizará el niño, ¿las suyas propias o las del agresor? Y, por lo tanto, ¿qué palabras tomará como referencia cuando explique el abuso? ¿Es posible que utilice las que ha escuchado de su agresor? Muy probablemente la respuesta sea afirmativa. En consecuencia, debemos ir con cuidado con la idea preconcebida de que si un niño utiliza palabras que no le corresponden por la edad, directamente está mintiendo (Juárez, 2002).

En el siguiente gráfico podemos ver de forma muy esquemática las características más relevantes del lenguaje de los niños en edad preescolar:

Gráfico 2. Características del lenguaje de los niños en edad preescolar



3.3. Pensamiento

Piaget ha sido el psicólogo de referencia en la descripción del desarrollo cognitivo del ser humano. Englobó a los niños de entre dos y seis años en el periodo que él denominaba preoperatorio.

Destacó los puntos fuertes de estos niños, pero se centró más en las limitaciones que presentaban. Aun así, como se ha demostrado en investigaciones posteriores, Piaget subestimó ciertos aspectos de sus aptitudes cognitivas y también subestimó la importancia del contexto social en el desarrollo de dichas aptitudes. A pesar de esto, su teoría sobre el pensamiento nos sirve como punto de partida para conocer las características del pensamiento de los niños en edad preescolar.

Lo más destacable de esta etapa es el crecimiento rápido del pensamiento simbólico, es decir, la capacidad para utilizar palabras, objetos e, incluso, acciones como símbolos para pensar y comunicarse. El desarrollo de la utilización del pensamiento simbólico tiene lugar a medida que el niño es capaz de coordinar mentalmente una cantidad cada vez mayor de esquemas relativos a los objetos y a los acontecimientos de su alrededor (Stambak y Sinclair, 1993).

Piaget distinguía cinco manifestaciones de esta capacidad de representación mental:

- la *imitación diferida*, que hace referencia al hecho de que el niño imita, no solo en presencia de un modelo, sino también acontecimientos o cosas que ha presenciado anteriormente. Esto implica la existencia de modelos internos de lo que está imitando.
- el *juego simbólico*, en el cual el niño da significado a elementos de la situación y utiliza símbolos.

- las *imágenes mentales*, que permiten que el niño represente las situaciones más allá de lo que percibe. En estas imágenes se incluyen los conocimientos que el niño tiene de la situación o del objeto.
- el *dibujo*, a través de los cuales muestra de qué forma conoce y entiende la realidad.
- el *lenguaje*, que se desarrolla de forma exponencial. Con la inteligencia representativa, el niño puede pensar sobre el pasado e imaginar el futuro. Con la adquisición del lenguaje, puede comunicar ideas a los otros y recibir información de ellos de formas que no son posibles sin lenguaje.

A pesar de que tienen una capacidad cada vez mayor para coordinar símbolos de forma que tengan sentido, estos niños no son necesariamente capaces de hacerlo con una coherencia lógica. En comparación con el periodo anterior (sensoriomotor), el pensamiento preoperativo es más rápido, más eficaz, más flexible y más socialmente compartible, pero todavía no es plenamente operativo ni lógico. Esto no quiere decir que los niños de este periodo no utilicen la lógica, pero los intentos de razonamiento lógico que hacen son a menudo dispersos e incompletos.

Piaget (1977) denominó al razonamiento de los niños en edad preescolar *razonamiento transductivo*, puesto que no utilizan la deducción (razonamiento que va de lo general a lo particular) ni tampoco la inducción (razonamiento que va de lo particular a lo general). En contraste, el razonamiento transductivo va de lo particular a lo particular sin tener en cuenta los principios generales para unir hechos específicos. El niño razona asociando acontecimientos que se dan juntos de forma habitual. Un ejemplo aclaratorio de este hecho es cuando un niño dice que no es hora de ir a dormir porque todavía es de día, o que no es la mañana porque no ha almorzado.

Según Piaget, en esta etapa se adquiere:

- la *identidad cualitativa*, que se refiere al hecho de darse cuenta de que la naturaleza cualitativa o genérica de algo no varía aunque pueda haber un cambio de apariencia. Por ejemplo, que el agua que se traspara de un vaso transparente a uno rojo continúa siendo agua, o que un alambre continúa siendo el mismo alambre incluso después de haberlo doblado para conseguir una forma diferente.
- la *distinción entre la apariencia y la realidad*, que es la capacidad de los niños para distinguir la forma en la que las cosas se presentan y la forma que tienen realmente. Por ejemplo, si enseñamos al niño un coche de color rojo, después lo cubrimos con una lona negra y le preguntamos de qué color es realmente el coche, casi seguro que nos responderá que rojo. Pero un niño de tres años puede ser que responda que es de color negro. Ahora bien, se ha observado en otras investigaciones que incluso niños de tres años pueden distinguir la apariencia de la realidad si la prueba no es verbal (Sapp, Lee y Muero, 2000). De varias maneras, los niños indican que conocen algo a través de sus gestos antes de que lo expresen con palabras (Goldin-Meadow, 2000). La distinción entre la apariencia y la realidad no se limita al campo visual; los niños también pueden darse cuenta de que los sonidos, los olores o el tacto pueden a veces inducirnos a error, dando una impresión falsa de su fuente subyacente (Flavell, Green y Flavell, 1989). Y pueden llegar a comprender que las personas, del mismo modo que los objetos, pueden presentar apariencias engañosas, pueden parecer agradables cuando realmente son mezquinas (Flavell, Lindberg, Green y Flavell, 1992).

Una idea que ha perseguido a los niños en edad preescolar durante mucho tiempo es que son *egocéntricos* y solo se centran en su punto de vista. Aun así, un contemporáneo de Piaget, ya destacó que no siempre son egocéntricos, puesto que pueden responder a los deseos y a las emociones de los otros (Vygotsky, 1978).

Los psicólogos evolutivos han descubierto que estos niños no solo son conscientes de que existen perspectivas psicológicas divergentes, sino que se esfuerzan mucho para entender cómo y por qué existen diferentes puntos de vista. Cuando un niño dice “No te enfades mamá” o cuando engaña para evitar un castigo está revelando una conciencia no egocéntrica de las emociones y pensamientos de las otras personas, diferenciándolas de las propias.

Berger y Thomson (1998) evidenciaron que los niños en edad preescolar manifiestan una forma de pensar extraordinariamente perceptiva y aguda, con una capacidad sorpresiva para captar las causas de los acontecimientos cotidianos y de los recuerdos pasados, para anticipar el futuro y para entender la psicología humana.

Lo que sostiene este cambio de paradigma es la comprobación de que los niños adquieren una *teoría de la mente*, que se refiere a la habilidad para predecir y explicar el comportamiento de los otros, haciendo referencia a sus estados mentales internos (Mendoza y López, 2004). Actualmente, se considera que es una de las capacidades cognitivas más importantes de las que se desarrollan durante la edad preescolar (Padilla-Mora, 2007).

Wellman y Bartsch (1994) exponen que, ya a los dos años, los niños tienen una comprensión aceptable de cómo funciona la mente de los otros. Dunn (1986) llega a la conclusión de que incluso a los dos años, los niños comprenden bastante bien los sentimientos y los deseos de sus hermanos, familiares y personas cercanas, y actúan en consecuencia.

Harris (1992) explica la teoría de la mente desde la capacidad que el niño tiene para imaginar estados emocionales propios y ajenos. Para este autor, la *imaginación* es el mecanismo crucial para comprender a otra persona. Para sostener este argumento se apoya en cuatro supuestos:

- la *autoconsciencia*: los niños de dos años empiezan a tomar conciencia de sí mismos, hecho que se reconoce por el uso que hacen de los

pronombres personales. A la vez, se empiezan a describir a sí mismos, saben que tienen deseos y que pasan por varios estados cognitivos. Es decir, son conscientes de sus propios estados mentales y también de los de los otros. Aún así, las referencias propias son más frecuentes que las referencias a los otros.

- la *capacidad de simular*: con ella, los niños utilizan la imaginación, y esto permite un juego de ficción en que se confieren propiedades físicas a los objetos y se crean situaciones fingidas. Según Papalia y Wendkos Olds (1992), el juego simulado, el juego de fantasía, el juego dramático o imaginativo es aquel en que se procede a una sustitución de una situación real en una imaginaria para satisfacer sus necesidades, fingiendo ser alguien o algo.
- *distinguir entre realidad y fantasía*: a los tres años, los niños distinguen el mundo real del imaginario y, aunque a veces los mezclan, no manifiestan confusiones sistemáticas porque son conscientes de que hay un mundo hipotético y un mundo real.
- *deseos, creencias y emociones*: se refiere al hecho de que la capacidad de fingir permite al niño una comprensión de los estados mentales de los otros. Pudiendo imaginar que quiere algo, aunque en realidad no lo quiera, puede atribuir a los otros creencias que no comparte y que sabe que son falsas. Los niños de tres y cuatro años conocen las situaciones que corresponden a emociones determinadas.

Un tema interesante en la teoría de la mente es la comprensión por parte del niño de la *falsa creencia*, es decir, del hecho de darse cuenta de que es posible que las personas sostengan creencias que no son ciertas. Esta conciencia es una demostración de que los niños en edad preescolar no son tan egocéntricos como postulaba Piaget.

ESTUDIO sobre la FALSA CREENCIA (Wimmer y Perner, 1983)

Escenificaron la siguiente situación: una niña, Sally, guarda una canica en una caja y sale de la habitación. En su ausencia, otra niña, Anne, cambia la canica de lugar y la pone en un cesto. Sally vuelve a entrar a la habitación para recuperar su canica. Preguntaron a los niños donde buscará Sally su canica, si en la caja o en el cesto. Muchos niños de tres años no contestaban adecuadamente esta pregunta. En cambio, sí lo hacían la mayoría de los niños de cuatro y cinco años. Para llegar a la respuesta correcta, el niño ha de dejar de lado su conocimiento del verdadero estado de la cuestión para ser consciente de que Sally puede creer algo que difiere de este estado real, que ella puede tener una falsa creencia. Parece que los niños de tres años no distinguen entre la representación que ellos tienen sobre dónde está la canica y la representación que tiene Anne.

Las creencias de una persona ejercen un impacto causal sobre sus acciones y emociones. La habilidad para reconocer falsas creencias, para reconocer las perspectivas que van en contra de la realidad, es importante para evitar acciones irracionales.

La comprensión de los niños de las falsas creencias y de maniobras engañosas aparece alrededor de los cuatro años. Los niños de dos o tres años pueden participar sacando pistas verdaderas y dejar las falsas para confundir a alguien sobre la localización de un objeto oculto, pero no muestran una comprensión clara de los efectos de su engaño sobre los otros (Sodian, Taylor, Harris y Perner, 1991).

Varias investigaciones ponen de manifiesto un salto cualitativo en la comprensión de las falsas creencias entre los tres y los cuatro años. Así pues, los niños de tres años tienen más dificultades para captar la distinción entre la realidad objetiva y la comprensión subjetiva, para situarse en el pensamiento del otro. De hecho, Piaget ya hacía una distinción entre los niños de dos a tres años (pensamiento preconceptual) y los niños de cuatro a seis años (pensamiento intuitivo).

Ahora bien, hay que matizar que los niños a partir de cuatro años no son unos expertos en psicología humana, puesto que su forma de enfocar el mundo

sigue con mayor frecuencia los dictados de su propio punto de vista subjetivo que los dictados de la realidad del propio mundo. Así, por ejemplo, cuando quieren hacer un regalo a la madre, puede ser que le compren un oso de peluche convencidos de que a ella le gustará (Crain, 2005).

El pensamiento continúa siendo concreto, es decir, poco abstracto. A los cuatro y cinco años, la capacidad de representar una cosa por medio de otra va en aumento, sobre todo a medida que se desarrolla el lenguaje. Como este proceso es gradual, el pensamiento del niño sigue ligado a sus acciones y para él es mucho más difícil reproducir verbalmente una acción que llevarla a cabo conductualmente.

El niño todavía tiene limitaciones puesto que su conocimiento está muy relacionado con la propia acción motora y no la propiamente mental. Piaget y Inhelder (1978) ponían como ejemplo el conocimiento que un niño de cuatro o cinco años tiene del desplazamiento dentro de un espacio familiar determinado. Así, puede ir de un lugar a otro (de casa a la escuela, si se encuentra próxima en el domicilio) porque tiene una cierta representación de las calles familiares y su organización. Pero, no será capaz de representar el trayecto mediante objetos tridimensionales, como, por ejemplo, casas y calles de cartón. Por lo tanto, el niño preescolar no ha reconstruido todavía sus recuerdos motores en representaciones mentales de los espacios topográficos.

Otra dificultad hace referencia al conocimiento de los objetos y acciones por referencia a su propio cuerpo. Es decir, tendrá dificultades para entender, por ejemplo, que la mano derecha de una persona que está sentada de cara a él se encuentra a su izquierda. Por lo tanto, tiene dificultades para comprender de forma lógica los acontecimientos y para resolver problemas mentales con flexibilidad. Todavía no puede inducir porque su pensamiento es de *carácter analógico*, es decir, tiende a aplicar a un objeto las características de otro al que se asemeja.

Piaget definió otras limitaciones que presentaban los niños del periodo preoperatorio:

- la *fijación*, que es la tendencia a centrarse en un aspecto de una situación ignorando todo el resto. Por ejemplo, pueden insistir en que los leones y los tigres no son gatos porque se centran solo en el aspecto doméstico de los gatos que conocen. O pueden insistir en que su padre es un padre y no un hermano porque únicamente se centran en el papel que cada miembro de la familia cumple respecto de él (del niño), es decir, se centran en la relación de su padre respecto a él, no en la forma en la cual el padre se relaciona con sus propios padres y hermanos.
- la *atención a la apariencia*, según la cual el niño ignora todos los atributos que no son aparentes de una cosa. Por ejemplo, ante un niño de 4 años alto y otro de 5 años más bajo, el niño preoperacional puede insistir en que el niño más alto es el de mayor edad.
- el *razonamiento estático*, por el que creen que nada cambia, que todo lo que existe en este momento siempre ha sido y será igual. Por ejemplo, un niño que se encuentra a su maestra en el supermercado puede quedar sorprendido porque cree que ella siempre es una maestra y nada más.
- la *irreversibilidad*, que significa que los niños preoperatorios no pueden reconocer que a veces, al revertir un proceso, se restablece lo que existía antes de que pasara el cambio. Por ejemplo, un niño puede llorar porque haya lechuga en la hamburguesa y no quererla a pesar de haberla retirado porque cree que lo que se ha hecho no se puede deshacer.

Un ejemplo que contiene estas cuatro características es el de la *conservación*, la idea que sostiene que la cantidad, por ejemplo, de una sustancia, se mantiene igual cuando cambia su apariencia. Piaget y

Inhelder (1964) idearon varios experimentos que demostraban que los niños en edad preescolar no son lógicos en cuanto a la conservación hasta cerca de los siete años. Por ejemplo, cuando se les presentan dos vasos idénticos con la misma cantidad de líquido y después se traspasa el líquido de uno de los vasos a otro vaso más alto y más estrecho, el niño dirá que en este último vaso es donde hay más cantidad de líquido. En este ejemplo, se aprecian las cuatro características que hemos descrito: el niño no puede comprender la conservación de los líquidos porque dirige su atención (se centra) en lo que ve (aparición), pues se fija solo en la condición inmediata (estática) y no se le ocurre que podría revertir el proceso y recrear el nivel de líquido de antes (irreversibilidad). Esta limitación también se constata en la conservación del número, de la materia y de la longitud.

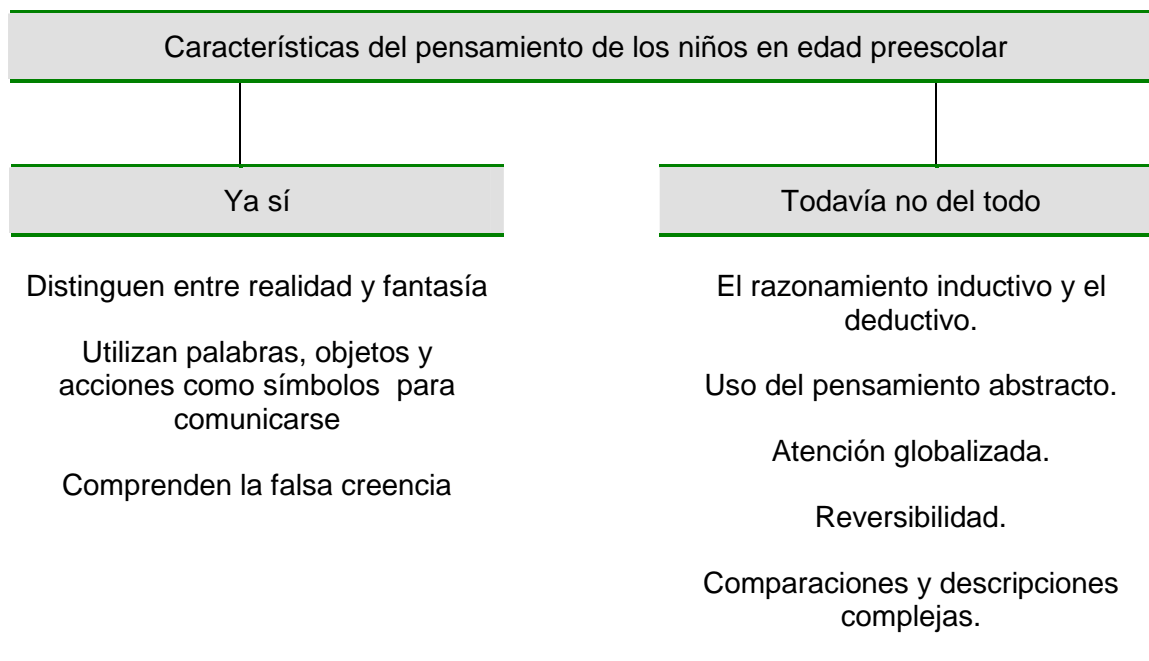
Del mismo modo que varias investigaciones han cuestionado el concepto que se tenía del niño en edad preescolar como egocéntrico, también se han matizado estas limitaciones del pensamiento que describió Piaget.

Margaret Donaldson (1984) puso a prueba estas limitaciones con ingeniosos problemas que los niños debían resolver. Los resultados de sus trabajos demostraron que algunos niños comprenden la conservación y otras ideas lógicas en una situación de juego, son capaces de ponerse en el punto de vista de los otros y, en su razonamiento, coordinan las partes con el todo. Pero lo más interesante de sus experiencias es que puso de manifiesto que la manera de formular el problema es decisiva a la hora de enfocar la solución. Con esto, Donaldson nos advierte de que los adultos podemos ser mucho más egocéntricos que los propios niños.

A pesar de estas discrepancias, lo que es apreciable es que los niños en edad preescolar tienen ciertas dificultades en el razonamiento lógico, por lo que deberemos tenerlo en cuenta a la hora de pedirles comparaciones o descripciones demasiado avanzadas para sus capacidades.

Llegados a este punto, debemos volver a resaltar lo que postulaba Vygotsky (1979) sobre la existencia de la *Zona de Desarrollo Próximo*, es decir, de la existencia de potencialidades de los niños para desarrollar ciertas habilidades, destrezas o capacidades con la ayuda de otra persona.

Gráfico 3. Características del pensamiento de los niños en edad preescolar



3.3.1. Distinción entre realidad y fantasía

Como hemos visto, los niños en edad preescolar se encuentran en pleno estadio del *pensamiento simbólico*, en términos de Piaget (1977). Según este autor, a partir de los dos años, el niño empieza a ser capaz de una representación mental, simbólica, de la realidad. Puede sustituir el objeto real por su representación simbólica (juego, dibujo, lenguaje), por lo tanto, puede operar mediante estas imágenes mentales simbólicas, sin la presencia real del objeto. Es decir, puede crear y utilizar signos y símbolos para ver el mundo, el objeto, y también para recordarlo, pensar.

En esta etapa evolutiva, el mundo del niño está lleno de imaginación y fantasía y el juego toma una relevancia impresionante. El niño interpreta la realidad desde su imaginación y atribuye vida y sentimientos a los objetos, fenómeno que Piaget denominaba *animismo*.

Por este motivo, durante muchos años se creyó que los niños en edad preescolar vivían en un mundo mágico en el cual confundían la realidad y la fantasía, y que, en consecuencia, desvirtuaban la exactitud de sus declaraciones. Pero, a partir de los años setenta, se empieza a matizar esta afirmación. Así, por ejemplo, Flavell (1989) demostró que los niños en edad preescolar podían diferenciar entre figuras reales e imaginadas, y que comprendían la distinción entre entidades imaginarias y reales.

Aun así, los estudios de Foley, Harris y Hermann (1994) y de Parker (1995) demostraron que cuando a un niño se le pide que imagine unos hechos determinados y después se le pregunta si han pasado realmente o no, tiende a informar que son reales. Esto es así porque los niños creen que la imaginación se puede recordar como realidad.

Ahora bien, sobre lo que se entiende por *fabulación* (incapacidad para diferenciar entre los acontecimientos vividos y los inventados), hay que decir que es menos habitual de lo que se cree. Los niños no suelen fantasear sobre algo que está fuera de su campo de experiencias. Por eso, cuando un niño describe detalles íntimos y realistas sobre una actividad sexual, no hay justificación para atribuirlo a su imaginación (Arruabarrena, 1995).

Por lo tanto, queda claro que los niños en edad preescolar no tienen demasiados problemas para distinguir entre realidad y fantasía. Otro tema hace referencia al hecho de que pueden tener dificultades para controlar la fuente de su recuerdo, es decir, para identificar los orígenes de su recuerdo (Ceci y Bruck, 1998; Poole y Lamb, 1998). La carencia de monitorización de la fuente puede hacer que el niño afirme que ha experimentado un acontecimiento cuando en realidad se lo han explicado o lo ha visto en la televisión.

Tengamos en cuenta que los recuerdos no se originan solo a partir de experiencias vividas en el mundo que nos rodea, los recuerdos también son producto de cualquier actividad mental que implique pensar en algo, imaginarla, soñarla o deseirla.

En ciertas condiciones, las confusiones en la monitorización de la fuente pueden ser las responsables de los efectos de la sugestionabilidad. De este modo, si el niño no recuerda el origen de un detalle falso que le dio el entrevistador, puede estar convencido de haberlo experimentado realmente.

Aunque la monitorización de la fuente varía en función de la situación, los niños en edad preescolar tienen más dificultades para determinar si han obtenido la información basándose en sus experiencias o por otras fuentes.

ESTUDIO de Poole y Lindsay (1995), citado por Cantón (2000).

Hicieron que niños en edad preescolar jugaran con “Mr. Ciencia” en un laboratorio, y que vieran dos experimentos. Cuatro meses más tarde se envió a los progenitores un libro de historietas donde se describía la visita al laboratorio y los dos experimentos que los niños habían observado, pero también dos experimentos que no habían visto. Además, la historieta acababa con una explicación totalmente inventada sobre cómo se despidió “Mr. Ciencia” del niño (“Mr. Ciencia limpió las manos y la cara de –nombre del niño- con una toalla de papel. Le acercó a la boca de –nombre del niño- y tenía muy mal gusto”). Los progenitores leyeron tres veces las historietas a sus hijos. Cuando fueron entrevistados, más de la mitad de los niños contestaron, sin ser cierto, que “Mr. Ciencia” les había puesto algo en la boca que tenía muy mal gusto, y muchos adornaban sus respuestas. Además, estas respuestas inexactas aumentaron con la repetición de las entrevistas. Finalmente, cuando se les preguntó si “Mr. Ciencia” les había puesto algo en los labios que tenía mal gusto o era una historia que les había leído su madre, el 71% contestó que había pasado realmente. Insistían en sus afirmaciones a pesar de que se les había avisado de que algunas de las cosas que les habían leído no habían pasado y que se les había entrenado para que contestaran con un no cuando se les preguntaba por acontecimientos que no habían pasado.

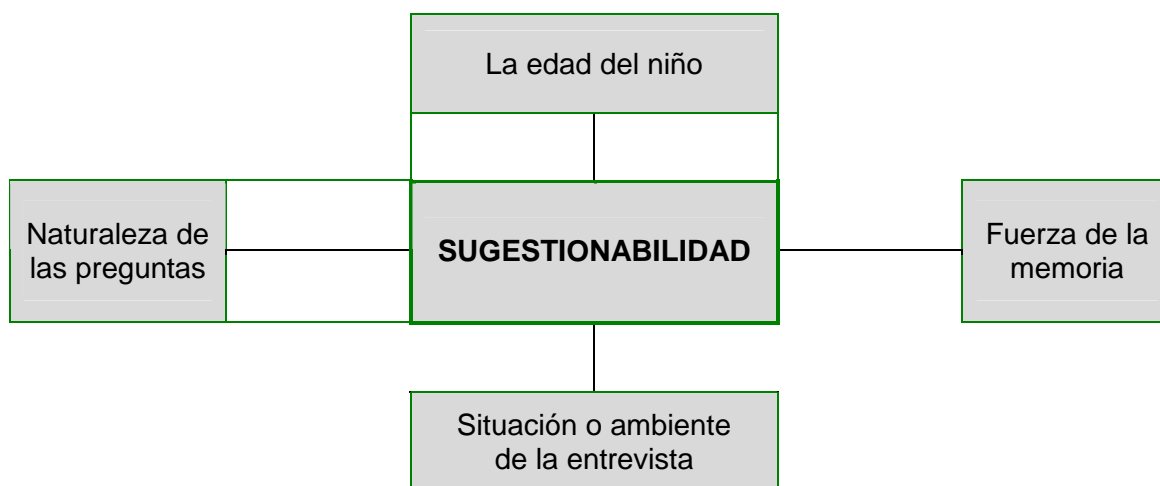
Por lo tanto, el control de la monitorización de la fuente es un factor crucial a tener en cuenta a la hora de valorar la credibilidad del testimonio de los niños. A pesar de que los niños en edad preescolar utilizan un pensamiento simbólico y se sirven de la fantasía recurrentemente, es evidente, que no pueden fantasear con experiencias que no han vivido. Es decir, estos niños no tienen los conocimientos suficientes para describir, por ejemplo, unos contactos orales-genitales y, por más que fantaseen, difícilmente podrán hacer un relato creíble.

3.4. La sugestionabilidad infantil

Este es otro de los aspectos que más preocupan a la hora de valorar la credibilidad del relato de un niño. Loftus (1979) ya refirió que la sugestionabilidad es una característica universal y natural de la memoria humana.

Para Ceci y Bruck (1995), la sugestionabilidad es la capacidad por la cual los individuos aceptan la información post acontecimiento incorporada en la memoria de su recuerdo. También la han definido como el grado por el cual la codificación, el almacenamiento, la recuperación y el relato pueden ser influenciados por la variación de factores internos y externos.

Gráfico 4. Perspectiva tetradimensional de la sugestionabilidad



Ante una situación de evaluación del testimonio de maltrato infantil o de abuso sexual infantil, podemos conceptualizar la sugestionabilidad desde una perspectiva tetrafactorial: la edad del niño, la fuerza de la memoria (influencia del olvido), la naturaleza de las preguntas y el ambiente de la entrevista. Estos cuatro factores están íntimamente relacionados e interactúan sobre el niño.

3.4.1. La edad del niño

Como norma general, podemos recordar la regla de los 3 años, según la cual, hasta los tres años de edad, difícilmente se podrá narrar un recuerdo detallado

y preciso. Entre los tres y seis años (preescolares), tenemos un riesgo muy elevado de obtener declaraciones contaminadas si no se han considerado los controles y buenas prácticas en nuestra interacción con el niño. Entre los seis y los nueve años, ante la presencia de actuaciones sugestivas, pueden ser más resistentes y mucho menos aquiescentes (que no se oponen, que consienten tácita y pasivamente a las sugerencias del entrevistador). A partir de los nueve años, en función de la propia maduración y de sus capacidades cognitivas, los menores son muy poco influenciables, y a partir de los 12 años, su resistencia sugestiva es similar a la de los adultos.

0-3 años: recuerdo difuso (amnesia infantil)
3-6 años: alta sugestionabilidad
6-9 años: baja sugestionabilidad
9-12 años: muy baja sugestionabilidad
A partir de los 12 años: sugestionabilidad similar a los adultos

Ahora bien, hay que remarcar que la sugestionabilidad de los niños es superior a la de los adultos pero no es un fenómeno exclusivo de la infancia.

Con relación a la vulnerabilidad a la sugestión, los niños preescolares son más sugestionables que los mayores, pero lo son más con relación a acontecimientos que no han vivido realmente, y menos respecto a hechos que han presenciado o en los cuales han participado (Diges y Alonso-Quecuty, 1993).

En general, los niños son más propensos a negar experiencias que les han pasado (y que son percibidas como traumáticas) que a hacer afirmaciones falsas sobre este tipo de acontecimientos.

3.4.2. La fuerza de la memoria

Entendida como la huella que todavía perdura en la mente del niño. Cuanto más tiempo haya transcurrido desde el acontecimiento, más influencia del olvido. Y a más influencia del olvido, menos posibilidades reales de obtener un relato preciso de los hechos. Por lo tanto, hay más riesgo de que llene el olvido con información que le proporcione el entrevistador o cualquier otra persona.

Hay que remarcar que sugestionabilidad no implica necesariamente alteración de la memoria subyacente. Puede ser que el niño acepte la información sugerida y que, aún así, sea totalmente consciente de que la información que da es divergente de lo que pasó realmente.

Los niños raramente mienten cuando explican el abuso espontáneamente a alguien de confianza. Ahora bien, si se les presiona interrogándolos pueden acabar produciendo historias que nunca pasaron tal y como las explican. Si quien los entrevista hace la misma pregunta diversas veces, algunos niños supondrán que no han dado la respuesta *correcta* y crearán una historia para satisfacer al adulto. El relato del niño puede ser sutilmente inducido por el entrevistador reforzando las respuestas consideradas *adecuadas* y castigando las *inadecuadas*. Una vez conformado el relato, se puede implantar como un recuerdo del niño. Cuántas más veces tenga que repetir el relato, más sólido se volverá el recuerdo.

Goodman y Schwarz-Kennedy (1992) apuntaron que la sugestionabilidad es mayor cuanto menos recuerde el niño, cuanto menos generales y más dirigidas sean las preguntas y cuanto menor sea la implicación emocional del niño en los hechos referidos.

3.4.3. El ambiente o situación de la entrevista

No podemos realizar la entrevista en cualquier espacio. Una mesa redonda (preferiblemente), una buena iluminación, control de la puerta y/o aberturas,

mínima decoración para evitar elementos de distracción (estimulantes o inhibidores) y la presencia exclusiva del niño y de los entrevistadores (como máximo 2), son las condiciones básicas e imprescindibles.

Conseguir el *rapport* es esencial para que el niño se relaje, deje de sentirse amenazado o evaluado y se tranquilice. En una situación de ambiente poco propicio, con interrupciones, distracciones o carencia de *rapport*, el relato del niño no estará exento de riesgo.

El ambiente amistoso consigue reducir el grado de intimidación que puede tener el niño, hecho que puede aumentar su resistencia a la sugestión y lo puede capacitar para enfrentarse a las sugerencias falsas del entrevistador (Ceci y Bruck, 1998).

ESTUDIO de Goodman, Bottoms, Shwartz-Kenney y Rudy (1991)

Entrevistaron a niños de entre 4 y 7 años sobre una visita médica en la cual les habían puesto una inyección. Los niños que fueron entrevistados en un ambiente de apoyo (aperitivo, actitud amigable y cariñosa del entrevistador, sonrisas) hicieron menos afirmaciones incorrectas cuando se les pidió que explicaran con sus palabras lo que había pasado, y también eran menos las respuestas incorrectas a preguntas capciosas.

Aun así, algunas expresiones de apoyo pueden ser sugestivas y pueden suponer un riesgo para la fiabilidad de la declaración del niño (“Te preguntaré por una cosa muy importante...”, “No tienes que tener miedo de explicarlo”, “Te sentirás mejor cuando lo expliques”). Este ambiente puede propiciar que aporte información falsa si se le pregunta de forma capciosa por un acontecimiento que pasó hace tiempo (Bruck y Ceci, 1999).

Una de las características de los niños es su obediencia y su deseo de gustar a los adultos, así como la confianza inherente en ellos. Por lo tanto, no es extraño que tiendan a ser más sugestionables cuando perciben al entrevistador como autoritario, poco amistoso o intimidador (Reed, 1996). Se ha demostrado que la autoridad del entrevistador puede perjudicar a la precisión de la narración del niño.

ESTUDIO de Lampinen y Smith (1995)

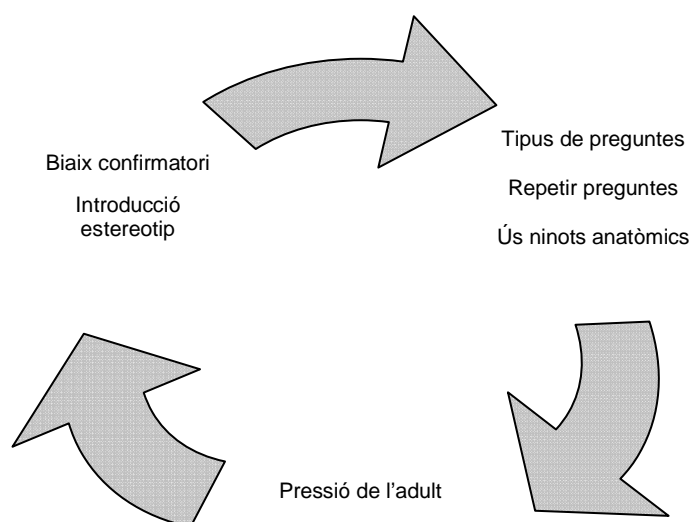
Los autores explican a los niños una historia sobre una niña que almorzó huevos y vomitó. Antes de que los niños expliquen la historia, la vuelven a oír pero explicada por otro niño, por un chico joven o por un chico joven del cual se había dicho que no estaba bien de la cabeza. A la mitad de cada uno de los tres grupos se les explicó la historia sin alteraciones, y a la otra mitad se les explicó la historia alterada (se les decía que la niña había almorzado cereales y que tuvo dolor de cabeza). Observaron que el niño y el chico joven desacreditado (estaba mal de la cabeza) que explicaron la historia falsa influyeron muy poco en el relato posterior de los niños. En cambio, la historia falsa explicada por el chico joven no descalificado influyó significativamente en la narración posterior de los niños.

Teniendo en cuenta que las personas que suelen entrevistar a los niños suelen representar autoridad para ellos (progenitores, profesores, policía, psicólogos, jueces...), quiere decir que hay implícito un riesgo mayor de sugestionar su relato. Por lo tanto, es importante que el entrevistador empiece la entrevista *desacreditándose a sí mismo*, diciéndole al niño que él (el niño) es el único testimonio, que el entrevistador no estaba y, en consecuencia, ha de explicarlo todo con detalle, y que puede contestar con un *no* si lo que se le pregunta es incorrecto (Masip y Garrido, 2007). Esta instrucción coincide (como veremos en el capítulo corresponden a las técnicas de entrevista forense) con el concepto de *transferencia de control* de la Entrevista Cognitiva.

3.4.4. La naturaleza de las preguntas

Cuando entrevistamos un niño, lo hacemos mayoritariamente a través de preguntas. Si el entrevistador no ha sido prudente con la tipología de las preguntas y con la forma en que se formulan al niño, muy probablemente provocará que la dirección y la sugestión sesgada sean las que marquen y dicten el relato de los presuntos hechos. La actitud que mantenga el entrevistador a lo largo de la entrevista, sus creencias y la atmósfera que cree también influirán en la sugestionabilidad del testimonio del niño.

Gráfico 5. Factores de sugestionabilidad en la entrevista



Vamos a ver con más detalle estos factores:

Tipo de preguntas: no realizaremos aquí una descripción detallada del tipo de preguntas ni de sus efectos, puesto que trataremos este tema en el próximo capítulo, pero haremos una introducción. Varios estudios han demostrado que la cantidad y la calidad de información obtenida durante la entrevista están en función de las preguntas utilizadas por el entrevistador. Goodman y sus colaboradores encontraron en sus estudios que los niños en edad preescolar son muy exactos cuando se les hacen preguntas abiertas y no tendenciosas, y que son particularmente exactos cuando se les pregunta sobre abusos (citado a Cantón y Cortés, 2000). Por lo tanto, la mejor forma de iniciar las preguntas con relación a los hechos es el relato libre.

Ahora bien, muy a menudo, los niños en edad preescolar responden muy brevemente a las preguntas abiertas, y hay que formularles preguntas más específicas. Al tener que hacer esto, el recuerdo libre se puede ver distorsionado por comentarios y/o preguntas o sugerencias que contienen información no aportada por el niño o falsa, que le pueden llevar a elaborar un relato muy convincente sobre el acontecimiento experimentado.

Los investigadores coinciden en el hecho de que son las preguntas tendenciosas (aquellas que contienen información no aportada por el niño y que lo presionan para que dé su conformidad a la información sugerida: “Tu padre te tocó el culo, ¿verdad?”) y las capciosas (cuando la información sugerida es además falsa) las que suponen un mayor riesgo para la exactitud de las respuestas del niño.

Repetir preguntas y entrevistas: varias investigaciones han demostrado que cuando se formula varias veces la misma pregunta durante la entrevista es más probable que el niño cambie la respuesta que ha dado anteriormente. Mientras que repetir preguntas abiertas no suele tener efecto en las respuestas, la repetición de preguntas de sí/no (“¿El hombre hizo daño a la niña?”) suele comportar un cambio de las respuestas anteriores tanto en la misma entrevista como en las posteriores. La exactitud de la información también disminuye cuando se le repiten preguntas capciosas. Los niños en edad preescolar tienden a cambiar sus respuestas cuando se les repite la pregunta tendenciosa durante la entrevista, probablemente porque piensan que su respuesta anterior ha sido incorrecta o que no le ha gustado al entrevistador (Ceci y Bruck, 1993).

Los niños víctimas de maltratos o de abusos sexuales deben explicar muchas veces lo que les ha pasado. Si las diferentes entrevistas se realizan correctamente, de forma no sugestiva, pueden ayudar a mejorar el recuerdo. La repetición de entrevistas puede significar la oportunidad de obtener nueva información, y también que el niño se entrene en la narración y vaya necesitando cada vez menos preguntas directivas específicas, y que la repetición de preguntas abiertas en las entrevistas sucesivas retrasen la pérdida de información (Ceci y Bruck, 1998). Hay que señalar que la predisposición y la actitud del niño puede variar y mostrarse en ocasiones dispuesto a describir lo que recuerda y en otras mantener una actitud cerrada y, incluso, hermética (Intebi, 2008).

Se ha comprobado que si el primer relato se hace al poco tiempo de haber pasado los hechos, el recuerdo se consolida más fácilmente y permite obtener detalles nuevos en cada entrevista. El problema es que la primera persona que suele entrevistar al niño es uno de los progenitores o un/a profesor/a, que pueden introducir información engañosa que se incorporará a la memoria del niño la próxima vez que se le entreviste.

Ahora bien, repetir entrevistas implica también dejar pasar el tiempo, hecho que puede debilitar el recuerdo y puede posibilitar que se infiltre información falsa si las entrevistas no se realizan adecuadamente. Y, en consecuencia, habrá más riesgo de que el relato contenga información inexacta.

Se ha comprobado que la repetición de entrevistas capciosas puede ejercer un impacto negativo en el relato y hacer que el niño incorpore información falsa. Pero, además, a partir de ello se pueden realizar inferencias que lo lleven a inexactitud y a invenciones (Leichtman y Ceci, 1995).

ESTUDIO de Bruck, Ceci, Francoeur y Barr (1995)

Niños de 5 años visitaron al pediatra para que les hiciera un reconocimiento físico, les diera una vacuna oral y les pusiera una inyección. Inmediatamente, un ayudante les leía un cuento y les daba un regalo. Después de un año, algunos de los niños fueron entrevistados en tres ocasiones en las cuales se les transmitía información falsa (el pediatra les había leído una historia y les había hecho un regalo, mientras que el ayudante era el que les había dado la vacuna y puesto la inyección). A la cuarta entrevista, los niños que no habían recibido información falsa, hicieron un relato exacto sobre las acciones del pediatra y del ayudante, mientras que los que recibieron información falsa cometieron más errores, incorporaron sugerencias capciosas e incluyeron actividades del ayudante que no se les había sugerido.

Muñecos anatómicos: hay que advertir que su uso sin una preparación ni formación del entrevistador o introducidos en un momento inadecuado de la entrevista puede comprometer significativamente el relato del niño.

Siempre se deben utilizar al final del proceso exploratorio, de forma que el relato de todo lo que el niño haya referido previamente a la utilización de los muñecos no quedará afectado. Además, hay que advertir que existe un riesgo elevado de interpretar erróneamente las demostraciones de los niños con los muñecos anatómicos. Además, es muy probable que el niño acabe jugando con el muñeco.

Cantón y Cortés (2000) citan a Koocher et. al. (1995), quienes en sus estudios concluyeron que el uso de los muñecos anatómicos para ayudar a recordar o comunicarse es útil a partir de los cinco años. A pesar de esto, alertan del riesgo existente si se utilizan con preguntas que contienen información falsa.

ESTUDIO de Bruck, Ceci y Francoeur (1995), citado por Cantón y Cortés (2000)

Investigaron cómo recordaban la experiencia de un examen médico niños de tres y cuatro años, a la mitad de los cuales se les exploró sus genitales. Después del examen se les entregó un muñeco anatómico para que, en respuesta a preguntas capciosas, mostraran como les había tocado el médico. Muchos de los que pasaron el examen genital no mostraron con exactitud los tocamientos experimentados. Algunos cometieron errores de omisión, ya que no mostraron ningún tocamiento. En el caso de las niñas, la mayor parte de los errores consistían en falsas demostraciones de tocamientos, metiendo los dedos dentro de los genitales o del ano, a pesar de que no lo habían experimentado. En cuanto al grupo que no había pasado por el examen genital, hicieron demostraciones de tocamientos genitales con el muñeco, sobre todo las niñas (mostrando cómo el pediatra había metido su dedo o instrumentos en los genitales o a las nalgas).

- *Sesgo confirmatorio*: las creencias apriorísticas que tenga el entrevistador sobre los hechos ocurridos puede provocar que amolde la entrevista para confirmar su creencia, sin explorar hipótesis alternativas (por ejemplo, preguntando “¿Te lo explicó tu madre o lo pudiste ver con tus ojos?”). Conociendo todas las circunstancias, declaraciones anteriores del niño y otros referentes, nos podemos permitir abrir nuestra exploración más allá de la idea previa que construimos durante el proceso de la entrevista.

ESTUDIO de Ceci, Leichtman y White (1995), citado por Masip y Garrido (2007)

Los niños jugaron a tocarse. Un mes después, sus entrevistadores recibieron una hoja en la cual se les explicaba lo que habían hecho los niños, pero parte de lo que se les dijo era cierto y parte era falso. Los resultados mostraron que cuando el entrevistador estaba mal informado, el 34% de los niños de 2 a 4 años y el 18% de los niños de 5 y 6 años confirmaron uno o más hechos falsos.

Entre las alternativas posibles cuando se sospecha de maltratos o de abusos sexuales infantiles, conviene tener presente que hay dos posibilidades: que el niño haya sido maltratado y abusado o que no lo haya sido. Intebi (2008) apunta varias hipótesis a tener en cuenta en cada una de estas posibilidades.

El niño ha sido víctima:

- ... y su relato es creíble y adecuado
- ... pero, debido a su edad o déficits cognitivos, no tiene la habilidad verbal necesaria para aportar una descripción creíble de los hechos
- ... pero, debido al miedo, no revela los hechos
- ... pero, debido a cuestiones de lealtad, no revela los hechos

El niño no ha sido víctima:

- ... su relato es creíble pero ha percibido erróneamente interacciones inocentes
- ... pero fue “contaminado” sin intencionalidad por una persona encargada de su cuidado o por una figura con autoridad excesivamente preocupada o alerta
- ... pero fue manipulado de forma intencionada por una persona encargada de su cuidado o por una figura con autoridad para creer que fue maltratado o se abusó de él

- ... pero, sabiéndolo, acusa a alguien falsamente debido a presiones de una persona encargada de su cuidado o de una figura con autoridad que cree que el niño ha sido maltratado o se abusó de él
 - ... pero, sabiéndolo, acusa a alguien falsamente por motivos relacionados con la venganza o con el engrandecimiento personal
- *Introducción del estereotipo*: es la transmisión al niño de una imagen negativa de una persona o acontecimiento, ya sea verdadero o falso. Si añadimos un estereotipo negativo y utilizamos preguntas sugestivas repetidas, el resultado será la obtención de información falsa detallada y, lo más importante, difícil de detectar por parte de los adultos. Aunque la introducción de un estereotipo en un niño con posibles abusos puede hacer que se sienta mejor mientras explica los detalles del abuso, puede ejercer un poderoso efecto negativo sobre la exactitud de su relato (Ceci y Bruck, 1998). Los preescolares son especialmente susceptibles a la contaminación post acontecimiento e inducción del estereotipo, sobre todo cuando los comentarios, sugerencias y preguntas con información falsa las formula un adulto creíble, con ascendencia sobre ellos.

ESTUDIO de Leichtman y Ceci (1995)

Consistió en preparar a preescolares durante 4 semanas, introduciendo el estereotipo de Sam Stone, un hombre torpe que siempre rompía las cosas de los otros sin querer, pues era poco cuidadoso y aseado. Un día, un hombre que se hizo pasar por este Sam Stone, fue a la clase, se estuvo dos minutos, saludó los niños, leyó un libro y se marchó sin ninguna otra incidencia. Después, los niños fueron entrevistados durante las 4 semanas posteriores con preguntas capciosas que acusaban a Sam de haber roto el libro y de haber estropeado un oso de peluche. El 46% de los niños de 3 y 4 años dijeron espontáneamente que Sam había hecho estos dos estropicios, y lo mismo dijeron el 30% de los niños de 5 y 6 años. Un dato sorprendente fue que de los 119 investigadores que presenciaron 3 de estas entrevistas grabadas, la mayoría no supo determinar si lo que explicaban los niños era un hecho real o producto de la sugestión.

- Saywitz y Goodman (1996) afirmaron que si a un niño en edad preescolar se le sugiere información falsa y se le presenta repetidamente un estereotipo de una persona como capaz de haber

abusado de él (del niño), el resultado final puede ser la creencia del niño en esta información y la subsiguiente alegación de abusos sexuales. O a la inversa, si a un niño en edad preescolar que realmente ha sufrido abusos sexuales se le expone a estereotipos e información que indiquen que realmente no hubieron abusos, el niño podría retractarse de sus afirmaciones anteriores, incluso en respuesta a preguntas abiertas.

- *Presión del adulto*: la probabilidad de que los niños asientan ante preguntas capciosas se incrementa cuando se formulan combinadas con presiones sociales: decirle al niño que los otros niños ya lo han explicado, utilizar consecuencias positivas (felicitar/aprobar una afirmación), utilizar consecuencias negativas (criticar la afirmación del niño), con repetición de preguntas ya contestadas o con la invitación a la especulación.

ESTUDIO de Garven, Wood, Malpass y Shaw, citado por Poole y Lamb (1998)

Un desconocido leía una historia a niños preescolares. Una semana después se entrevistaba a los niños; a unos con preguntas tendenciosas (“¿Rompió algún juguete?”) y en otros, además, se utilizaron técnicas sugestivas como: la presión de los iguales (“Los otros me han dicho que...”), el refuerzo positivo y diferencial (felicitarlo por ciertas respuestas, decirle que ha sido un excelente colaborador), las consecuencias negativas (decirle que no ha respondido de forma apropiada y volverle a formular la pregunta) y animarlo a hacer conjeturas (sobre lo que pudo pasar). Los niños de este último grupo dieron mucha menos información exacta. Además, aportaron información falsa, que se fue incrementando a lo largo de la entrevista (hicieron más afirmaciones falsas de la segunda parte que de la primera).

3.5. El desarrollo del juicio moral infantil y la mentira

Establecer el desarrollo evolutivo del juicio moral del niño abusado sexualmente es un aspecto esencial para contextualizar el discurso que este niño realizará del abuso. Recordemos que los abusos sexuales son un fenómeno psicosocial complejo, en el cual la interacción del niño con un adulto abusador o con otro menor abusador se establece a partir del principio de autoridad e implica una sumisión impuesta y un sistema de reglas obligatorias.

El desarrollo moral se realiza a lo largo de seis estadios secuenciados lógicamente, universales (válidos para todo tiempo y cultura) e irreductibles. Estas etapas o estadios van apareciendo a partir de la interacción del niño con el entorno social. Los estadios son lineales, es decir, forman una secuencia invariable en el desarrollo de cada individuo, y no son acumulativos, puesto que nadie puede pertenecer a dos estadios a la vez. Cada uno de ellos es, pues, un todo estructural. Estos seis estadios del desarrollo moral desde la infancia hasta la edad adulta se integran en tres niveles sucesivos (Kolberg, 1992):

Tabla 2. El desarrollo moral

Nivel preconvencional		Nivel convencional		Nivel post convencional	
El valor moral reside en acontecimientos externos más que en personas y normas		Se acata la orden existente buscando responder a las expectativas de los otros		El valor moral reside en compartir normas, derechos y obligaciones	
Orientación moral regida por la obediencia y el castigo. El respeto al superior se basa en el poder o en el prestigio.	La acción buena se identifica con aquella que beneficia al propio yo.	Se busca la aprobación de la propia conducta por los otros y la conformidad a estereotipos impuestos por la mayoría.	Se refuerza la orientación moral a cumplir con el deber y mantener el orden social.	Empieza a expresarse una orientación legal, se reconocen las convenciones para establecer leyes y el deber se basa en el respeto del contrato.	Surge la conciencia individual como principio de consistencia y universalidad de los propios actos en un proceso de confianza recíproca y creciente.
1	2	3	4	5	6
Infancia			Edad adulta		

Según Kohlberg (1992), los niños en edad preescolar van adquiriendo el juicio moral en su nivel más básico preconvencional o premoral. Por eso, las normas y las expectativas sociales son algo externo a ellos. Aprenden a comportarse según la libertad o la restricción para realizar actividades y acciones impuestas por los adultos. Van entendiendo que una acción puede ser buena o mala según se obtenga un premio o un castigo.

Entre los dos y los cuatro años evitan transgredir las normas solo para evitar un castigo, obedecen por obedecer. Posteriormente, entre los cuatro y los siete años, son individualistas, su finalidad es instrumental y de intercambio, siguen las normas para conseguir sus propios intereses. Aceptan intercambios, acuerdos y tratos, reconociendo que las otras personas también pueden tener sus propios intereses y que estos son diferentes de los suyos.

El juicio moral de la mentira en niños de diferentes edades se manifiesta con las siguientes características:

- la consideración de la responsabilidad según las consecuencias materiales de la acción, sin tener en cuenta la intención de la misma ni las circunstancias que la rodean.
- la confusión entre las leyes físicas y las leyes morales, que lleva a creer en la existencia de sanciones automáticas que emanan de las cosas (justicia inmanente).
- la identificación de la mentira con el error.
- la consideración de la regla al pie de la letra y no por su espíritu (realismo al por menor).

Hay que señalar que el realismo moral empieza a superarse al mismo tiempo que otras características del egocentrismo relacional, alrededor de los seis o siete años.

Ahora bien, ¿qué entendemos por mentira? Las mentiras se pueden clasificar en seis categorías (Villanueva, Clemente y Adrián, 2000):

Tabla 3. Tipos de mentiras

Mentira infantil y pseudomentira	Los engaños se presentan a una edad temprana, se convierten en una necesidad y son elaborados como un proceso normal del pensamiento, es decir, sin malicia alguna. Hasta los ocho años, las mentiras no son consideradas como tales, sino como fantasías, pues no chocan con la realidad del niño, sino con la de los adultos que los rodean.
Mentira patológica o compulsiva	Si a un niño no se le corrige a tiempo la mala costumbre de inventar falsedades, esto degenerará en un hábito difícil de erradicar. El mentiroso compulsivo lleva en su interior una fuerza que le obliga a decir mentiras, a pesar de que muchas veces estas van en contra de sus deseos. Dentro de la mentira compulsiva existen subcategorías.
Mentira pseudológica fantástica	Es cuando la noción de la realidad está tan alterada que el individuo es incapaz de reconocer aquello que no es cierto. Este trastorno entra ya en el terreno de la psicosis. El afectado crea un mundo entero de fantasía que se podría comparar con soñar despierto, y adorna la realidad con historias que nunca le pasaron y personajes que nunca conoció. El objetivo es evadirse de este modo de episodios dolorosos ocurridos en el pasado. Una particularidad de los que sufren de pseudología fantástica es que en el momento en el cual aparecen pruebas que pueden poner en entredicho la credibilidad de sus mentiras, son capaces de agregar nuevos detalles a las historias para hacerlas más creíbles. Actúan de esta forma inconscientemente, porque en el fondo están convencidos de que lo que dicen es totalmente cierto.
Mentira habitual	Los mentirosos habituales engañan por una gran variedad de razones. En los adultos puede ser por un deseo de aparentar ser más fuertes de lo que son y desorientar así a sus rivales potenciales o aprovecharse de alguna persona o situación. En los niños, los engaños surgen como una manera de reprochar a sus progenitores las aspiraciones que les exigen tener, aunque también son una coraza para evitar castigos. Mentir habitualmente mitiga el dolor que produce la incapacidad de obtener las expectativas personales que se han trazado, lo que denota una baja autoestima. El engaño es un intento de sentirse bien con uno mismo, tal como se utilizaría el alcohol o las drogas para conseguir el mismo efecto. Los expertos sostienen que los progenitores sobreprotectores, la rivalidad entre hermanos, las familias disfuncionales y el retraso mental son algunos aspectos comunes en los casos de mentirosos habituales.
Desórdenes de mentira y control de impulsos	Los sufren los apostadores, cleptómanos y compradores compulsivos, las conductas de los cuales están ligadas a la mentira. De hecho, los expertos afirman que las mentiras compulsivas pueden, por sí mismas, ser un simple problema de control de impulsos. Se asocia a estos desórdenes con la depresión, una historia familiar o personal de abusos de productos químicos y la ausencia de la serotonina, una sustancia inhibidora que produce el cerebro y que se puede suplantar con antidepresivos. No se han realizado estudios para comprobar si los fármacos serían beneficiosos en el tratamiento de los mentirosos patológicos, pero su aportación podría ser importante. Un sujeto con un cuadro de desorden de mentira o control de impulsos vive al momento. Para él, el pasado y el futuro no existen. No está capacitado para aprender de los errores cometidos anteriormente ni tampoco es consciente de que otras personas utilicen las experiencias previas como referencia para no reincidir en los mismos errores. Por supuesto, tampoco se dan cuenta del alcance de sus mentiras.

Mentira delictiva

Es la más grave, porque en este caso la falsificación de los hechos tiene un fin consciente, o sea, existe una mala intención.

Los niños en edad preescolar ¿entienden lo que es una mentira?

Alrededor de los tres o cuatro años la mayoría de los niños definen estos términos en función de la realidad objetiva: la verdad se corresponde con la realidad y la mentira no.

La comprensión de los conceptos de verdad y mentira mejora considerablemente alrededor de los cuatro años, y continúa desarrollándose gradualmente durante muchos años después. Hacia los ocho o nueve años ya suelen tener en cuenta la intencionalidad de mentir y comprenden que las equivocaciones honestas no constituyen una mentira.

La evaluación de la comprensión de la verdad y la mentira se ha hecho de varias maneras: pidiendo al niño que explique las diferencias entre las dos, solicitándole una definición de los dos términos, exigiéndole que identifique una determinada afirmación como verdad o como mentira, o diciéndole que ponga un ejemplo. Se ha constatado que los dos últimos métodos son los más eficaces, siempre y cuando se hagan preguntas simples y concretas.

Otra cuestión es: los niños en edad preescolar ¿pueden/saben mentir?

Con esta pregunta estamos haciendo referencia a su capacidad cognitiva para generar una mentira, para engañar.

Vasek (1986) sostiene que hay tres prerrequisitos para poder mentir:

- ser capaz de ponerse en el lugar del otro
- tener competencia comunicativa
- poder comprender la intencionalidad

Esta misma autora definía el engaño como el hecho de “comunicar información falsa con la intención de alterar la perspectiva de la otra persona sobre la situación de forma inadecuada para los objetivos de esta persona” (p.276).

Si tenemos en cuenta lo que hemos referido anteriormente sobre el desarrollo de los niños en edad preescolar, veremos que tienen estos tres prerrequisitos, aunque de forma rudimentaria.

Polak y Harris (1999) concluyeron que a los tres años los niños eran perfectamente capaces de mentir, aunque sus capacidades cognitivas (y en particular su teoría de la mente) estaban poco desarrolladas.

Chevalier-Skolnikoff (1986) fue más allá y concluyó que la capacidad de mentir se adquiere entre los 18 meses y los dos años.

Varios autores (Polak y Harris, 1999; Talwar y Lee, 2002) mantienen que los niños de dos y tres años emiten las formas más elementales de mentira, y que progresivamente van siendo más capaces de producir mentiras complejas.

Leekam (1992) planteó una progresión en la adquisición del tipo de mentira. Las dividió en tres niveles según la edad de consolidación:

Tabla 4. Adquisición del tipo de mentira

Nivel	Edad de consolidación	Tipo
I	A los 2 - 3 años	Manipular conductas
II	A los 4 años	Manipular creencias
III	A los 7 años	Manipular creencias sobre las intenciones

Los expertos distinguen las mentiras *verdaderas*, dichas con la intención de engañar, y las *seudomentiras* (por ejemplo, decir que no se ha realizado una acción prohibida). Estos expertos comprobaron que no aparecía ninguna mentira *verdadera* antes de los cuatro años, mientras que las *seudomentiras*

aparecían antes. Sin embargo, no consideraban que las *seudomentiras* pudieran constituir un verdadero engaño, sino una reacción para evitar la reprimenda.

Durante mucho tiempo se consideró que las tareas de engaño eran muy difíciles por debajo de los 4-5 años. Pero varios estudios lo han cuestionado e, incluso, han planteado que los niños de dos años pueden engañar.

EL DISCUTIDO ESTUDIO de Chandler, Fritz y Hala (1989)

La tarea que planteaban era la siguiente: una muñeca escondía un tesoro en un lugar, pero sin querer dejaba marcadas las huellas de sus pies, descubriendo de este modo dónde lo había escondido. Para evitar que otro experimentador pudiera encontrar el tesoro, se le preguntaba al niño qué se le ocurría hacer. Comprobaron que incluso niños de dos años borraban sus huellas. A la pregunta de si se les ocurría algo más, incluso los niños más pequeños fueron capaces de crear huellas falsas para despistar. Por lo tanto, concluían que la conducta de engaño se encontraba presente en los niños de dos años. Sin embargo, esta conclusión se ha de tomar con precaución puesto que los autores han sido criticados por haber facilitado demasiadas ayudas y sugerencias a los niños sobre lo que tenían que hacer.

Dejando de lado este controvertido estudio, hay otros que evidencian la capacidad y voluntad de los niños en edad preescolar para mentir.

ESTUDIO de Lewis, Stanger y Sullivan (1989)

Pidieron a niños de 3 años de edad que se sentaran individualmente en una silla de espaldas a una mesa, donde el experimentador les comunicaba que dejaría un juguete sorpresa. Les pedía que no miraran mientras él salía un momento de la habitación, después de haber dejado el juguete encima de la mesa. Solo 4 niños no miraron el juguete. De los que lo miraron, solo el 38% admitió haberlo hecho. El resto, lo negaron (38%) o no dieron ninguna respuesta (24%), escondiendo el hecho de haberlo mirado.

Un estudio que pone de manifiesto el engaño para esconder pensamientos e intenciones es el que realizó Peskin (1992) basándose en el hecho que en la vida diaria los niños esconden sus propios estados mentales para conseguir lo que quieren.

ESTUDIO de Peskin (1992)

Puso a niños en edad preescolar en una situación en la cual si expresaban su preferencia por una pegatina determinada les mostraría una marioneta. Para conseguir la pegatina tenían que mentir a la marioneta sobre sus preferencias reales. El 29% de los niños de 3 años fueron capaces de elaborar este tipo de mentira. Los porcentajes aumentaban con la edad: el 58% de los niños de 4 años y el 88% de los de 5 años.

Otro estudio planteaba si los niños mentirían, no solo para protegerse a sí mismos por el hecho de haber cometido una infracción, sino para proteger a otra persona a petición de esta.

ESTUDIO de Bussey (1990)

Un adulto rompía un valioso vaso y le pedía al niño (de 3 y 5 años) que no lo explicara a nadie. Un 14% de los niños de 3 años y un 43% de los de 5 años guardaron el secreto.

En un estudio posterior, se incluía la amenaza del adulto para que el niño no lo explicara. Con esta circunstancia, la tendencia del niño a mentir se incrementaba.

Ceci y Leichtman (1992) examinaron una serie de circunstancias sociales que influían en la tendencia a mentir de los niños de 3 y 4 años: el hecho de ser halagados, proteger a un ser querido, evitar verse avergonzado y en el contexto de juego. Excepto en el último caso, la tendencia a mentir fue notable en todas las circunstancias.

Posteriormente, se han realizado otros estudios para comprobar la medida en que los niños mienten en beneficio de un progenitor que ha hecho algo mal.

ESTUDIO de Talwar, Lee, Bala y Lindsay (2004)

Con menores de entre 3 y 11 años, donde un progenitor rompía una marioneta y le pedía al hijo que no lo explicara al experimentador para no meterse en problemas. Después, se les entrevistaba haciéndoles 4 preguntas: 1) “¿Qué le ha pasado a la marioneta?”, mintieron el 58%; 2) “¿Has roto la marioneta?”, mintieron el 3%; 3) “¿Ha roto tu padre/madre la marioneta?”, mintieron el 37%, y 4) “¿La ha roto otra persona?”, mintieron el 17%. Hay que señalar que no encontraron diferencias significativas relacionadas con la edad. Posteriormente, se les hacía una segunda entrevista. Pero, antes, con un grupo se discutían los

conceptos de verdad y mentira y se les pedía que prometieran que dirían la verdad. En este grupo hubo un descenso de la tendencia a mentir.

Este estudio de Talwar et al. (2004) demostró que hacer prometer a los niños decir la verdad antes de ser entrevistados reduce el porcentaje de mentirosos, a pesar de que una parte continúa mintiendo.

Villanueva, Clemente y Adrián (2000) comprobaron que la competencia de engañar a los otros se ve favorecida en los niños con elevado coeficiente intelectual general y verbal, altos niveles de autoestima y por el hecho de pertenecer al género femenino. Estos mismos autores apuntaban que otras variables relacionadas con el contexto familiar y social podían relacionarse con el hecho de engañar, puesto que es en estos ámbitos donde el acto de engañar adquiere su funcionalidad.

3.6. La sexualidad infantil

Empezaremos haciéndonos unas cuantas preguntas que intentaremos responder a lo largo de este apartado:

- ¿Cuándo aparece la sexualidad?
- Los niños y las niñas ¿tienen reacciones sexuales? ¿Tienen deseo sexual?
- Si un niño de cuatro años se hace tocamientos, ¿es indicador de que se ha abusado de él?
- Si una niña de seis años hace tocamientos al pene de un niño, ¿demuestra que ya ha hecho esta práctica con un adulto?

Como otras muchas conductas, la sexual es una conducta aprendida del contexto social. Cognitivamente, los niños perciben o descubren, organizan o interpretan toda la información sexual (exterior o interior), memorizan, reflexionan y, posteriormente, disciernen.

Para muchos especialistas, la conducta sexual inapropiada es un indicador de la presencia de abusos. Ahora bien, ¿cuál es la conducta sexual *normal* de los niños?

En el siguiente cuadro se contemplan las conductas sexuales *esperadas* en los menores en función de su edad.

Tabla 5. Manifestaciones de la sexualidad infantil

Manifestaciones de la sexualidad infantil		
	Responden con señales de excitación sexual a los múltiples focos de sensaciones físicas (amamantamiento, baño, cambio de pañales, caricias...)	
	Juegan y exploran las diferentes partes del cuerpo, incluidos los genitales.	
Hasta los dos años	Empiezan a desarrollar una actitud positiva o negativa hacia su cuerpo.	Reacciones sexuales y exploratorias
	Experimentan placer genital (erecciones - lubricación vaginal).	
	Aprenden algunas conductas que se consideran apropiadas para niños y niñas.	
	Se hacen conscientes y muy curiosos en relación a las diferencias corporales y de género.	
	Se acarician y aprenden a masturbarse a sí mismos.	
De los tres a los cuatro años	Juegan a médicos o a otro tipo de juegos sexuales con hermanos/as y/o amigos/as, pudiendo llegar a las relaciones de tipo homosexual y heterosexual con niños/as mayores (de seis a nueve años).	Curiosidad y conducta sexual exploratoria y masturbatoria
	Adquieren la creencia firme de que son hombre o mujer.	
	Imitan la conducta sexual de los adultos.	

	<p>Dicen tacos.</p> <p>Hacen preguntas y miran por debajo de la ropa a los compañeros/as o a las muñecas.</p> <p>Tienen curiosidad por su origen y preguntan por este tema.</p>	
	<p>Continúan con los juegos y actividades sexuales, así como con la masturbación.</p> <p>Manifiestan curiosidad por el embarazo y el nacimiento.</p> <p>Mantienen relaciones intensas de amistad con niños/as del mismo sexo. Los niños y las niñas son frecuentemente socializados para comunicarse de forma diferente.</p> <p>Manifiestan gran interés por los roles de género. Estos son frecuentemente muy estereotipados.</p>	
De los cinco a los ocho años	<p>Tienen una orientación sexual básica.</p> <p>Adquieren una nueva forma de valorar a los adultos que tienen autoridad. Los profesores pueden ser percibidos como personas que saben más que los progenitores.</p> <p>Comparan su situación con la de sus iguales. Sienten pena por las posibles carencias.</p> <p>Empiezan a conformar con el grupo de iguales una determinada forma de hablar y de vestir.</p> <p>Se hacen bromas y se ponen motes.</p>	Juegos eróticos y configuración de la identidad sexual
	<p>Empiezan la pubertad, especialmente en las niñas.</p> <p>Se hacen más reservados y manifiestan deseos de tener vida privada.</p> <p>Se sienten incómodos, se ponen rojos...</p>	
De los nueve a los doce años	<p>Cambios emocionales intensos: euforia - tristeza.</p> <p>Viven sentimientos de enamoramiento o amistad muy intensos.</p> <p>Mantienen un vínculo importante con los amigos del mismo sexo.</p> <p>Se masturban hasta llegar al orgasmo.</p> <p>Están muy influidos por el grupo de iguales.</p> <p>Tienen fantasías sexuales o románticas.</p>	Experiencias sexuales

Deben tomar decisiones sobre la actividad sexual.

Tienen la primera experiencia de coito.

Durante la infancia, la *interacción psicosocial* da lugar a un conjunto ordenado y progresivo de aprendizajes con relación a la sexualidad, con períodos críticos de mayor sensibilidad y con un orden parecido para todos los menores, pero con ritmos diferentes de uno a otro (no tenemos que olvidar la gran plasticidad y polimorfismo de los menores).

Alrededor de los dos años, los niños descubren las diferencias anatómicas entre los niños y las niñas. Este hecho les provoca una gran curiosidad y exploran ingenuamente sus genitales y las sensaciones que les producen.

Durante los años preescolares, manifiestan su interés sexual a través de juegos entre ellos, conductas autoexploratorias y, incluso, masturbatorias. Los niños tienen juegos que les dan pretextos para explorar las diferencias corporales de sexo entre niños y niñas y para experimentar las primeras emociones típicamente vinculadas a la sexualidad (Perinat, 1997).

Conocer estas manifestaciones sexuales nos es de gran utilidad, no solo para *normalizar* las averiguaciones que sobre este tema realizamos en el transcurso de una exploración psicológica forense, sino también para descubrir cuándo una conducta sexual infantil está siendo realmente influenciada por el abuso de un menor de más edad o un adulto. Hay que conocer esta conducta sexual *esperable*, porque nos puede condicionar a la hora de valorar la credibilidad del relato del niño.

4. Técnicas de entrevista forense para niños víctimas y testimonios

Cuando un niño ha sido víctima de maltratos o de abusos sexuales, tenemos que obtener una narración para tener conocimiento de lo que ha experimentado y, de este modo, poder ofrecer a la instancia judicial los elementos técnicos necesarios para ayudarla a tomar una decisión.

El relato del niño lo obtenemos a través de la entrevista. A la vez, esta se lleva a cabo, principalmente, mediante preguntas.

La entrevista se suele dividir en tres fases muy diferenciadas: una introducción preparatoria para el niño, una fase de contenido o tarea de recuerdo y, finalmente, el cierre y finalización de la entrevista. Será en la fase de contenido donde tendremos que hacer las preguntas, por lo tanto, será el momento más delicado de nuestra intervención. Tal como hemos explicado en el apartado referente a la sugestionabilidad, el tipo de pregunta y el momento de su formulación pueden condicionar, influir y sesgar el relato que emita el niño.

Si revisamos la literatura científica sobre protocolos, métodos y técnicas de entrevista forense para niños víctimas y testimonios, la mayoría parten de una misma premisa: eliminar al máximo las preguntas cerradas, sugestivas o directivas para evitar la introducción de elementos de contaminación que dificulten poder obtener un relato de lo que realmente recuerda el niño. La utilización de preguntas lo más abiertas posibles y un clima de tranquilidad y cordialidad son el común denominador.

En este capítulo, pues, abordaremos el tipo de preguntas que podemos formular y conoceremos su grado de sugestionabilidad. También veremos que adoptar una actitud de escucha activa favorece el relato del niño. Desarrollaremos los tres modelos de entrevista que hemos puesto a prueba y

explicaremos algunos otros. Cerraremos el capítulo con una metáfora, dos apuntes y una idea de cómo finalizar creativamente una entrevista.

4. 1. Preguntas: Tipología y clasificación

Teniendo en cuenta que toda pregunta de una entrevista comporta cierta cantidad de información implícita, podemos afirmar que no existen preguntas totalmente no sugestivas. Aun así, una pregunta se puede considerar sugestiva si incluye información sobre la respuesta deseada o esperada, o induce, influye o coacciona al niño para que responda en un sentido concreto.

Como ya hemos dicho en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, existe un amplio consenso de la comunidad científica, y en particular en el ámbito de la psicología del testimonio, de que la mejor forma de entrevistar a un niño es mediante preguntas abiertas.

Este consenso se sostiene en los resultados de muchas investigaciones sobre la memoria y la sugestionabilidad de los niños y de los adultos. Estos estudios demuestran que la utilización de preguntas que admiten poco grado de libertad en la respuesta puede alterar el recuerdo subyacente de los hechos, así como generar aquiescencia en el entrevistado.

La superioridad de las preguntas abiertas recae en el hecho de que exigen tareas de recuerdo libre, por lo que el entrevistado trata de recordar y proporcionar más detalles. Por el contrario, las preguntas cerradas implican tareas de reconocimiento y, además, ejercen más presión en el entrevistado con relación a lo que ha de responder (Lamb, Hershkowitz, Sternberg, Esplin, Hovav, Manor y Yudilevich, 1996). En consecuencia, las preguntas abiertas suelen proporcionar más información y menos errores que las preguntas cerradas.

Está más que demostrado que hay preguntas que ayudan a los niños a utilizar al máximo sus capacidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas y memorísticas para describir sus propias experiencias con precisión y facilitar información.

Tabla 6. Tipología de preguntas con sugestionabilidad baja y alta para niños en casos de abuso sexual y maltratos

Tipos de preguntas	Ejemplos
Baja sugestionabilidad	
<i>Preguntas abiertas</i>	¿Qué pasó? ¿Qué hiciste?
Preguntas de identificación	¿Cuándo pasó? ¿De qué color era?
Preguntas de selección	¿Fue de día o de noche?
Preguntas de sí - no	¿Te dijo algo?
Preguntas de repetición	No te he escuchado bien, ¿qué me has dicho? ¿Puedes volverlo a decir? No te he entendido bien.
Preguntas facilitadoras	De acuerdo, ¿recuerdas algo más? ¿Y entonces, qué pasó?
Alta sugestionabilidad	
<i>Preguntas estructuradas con premisas</i>	¿Tiró el preservativo a la basura después de haberte tocado?
Implican descripción y evaluación	Los calzoncillos blancos que se sacó y puso en la silla, ¿los viste tú?
Implican expectación	¿Y cuando el padre oyó este ruido salió de la habitación?
Disyunción incompleta en una pregunta que contiene alternativas	¿Llevaba un jersey negro o rojo?
Presión hasta la conformidad (comparación social)	El otro chico nos ha explicado que tenía una peca en la mejilla, ¿se la viste tú también?

Partículas, oraciones y entonación intencionales	¿De verdad te dijo esto? ¿Estás seguro?
Preguntas de continuación (elaboración de un contenido sugerido)	Así pues, él se puso los pantalones y se marchó, ¿adónde fue después?
Repetición de preguntas	¿Estás seguro? ¿Cogió las cosas y se marchó sin decir nada?
Retroalimentación negativa	¡No puede ser! ¿Seguro que lo recuerdas?!
Confrontación sugerida	Antes dijiste que era de noche, piénsalo bien. Le dijiste a tu madre que te tocó, ¿lo recuerdas?
Recriminaciones y revictimizaciones	¿Por qué no llamaste? ¿Qué sentiste? Cuando me hayas explicado todo lo que te hizo, podrás ir al lavabo.
Tratos y promesas	Seguro que todo irá bien. Te daré un helado si me respondes.

Clasificación de Endres (1997), adaptada y ampliada por los autores de la presente investigación.

Dado que no tenemos conocimiento de datos comparativos de la intensidad de los efectos sugestivos de cada uno de los tipos de pregunta, la clasificación anterior (baja sugestionabilidad/alta sugestionabilidad) se ha realizado a partir de la intensidad intuida, en términos de cantidad de información implícita sobre la respuesta. Hay que señalar que la intensidad sugestiva de la pregunta no está directamente relacionada con su efectividad, puesto que métodos sutiles pueden tener un efecto sugestivo mucho más elevado que la utilización de tácticas más obvias (Endres, 1997).

4.1.1. Preguntas abiertas

Para obtener una declaración narrativa, el entrevistador ha de inducir al testimonio de alguna forma para que explique lo que ha pasado, sea mediante demandas (“Explícame qué pasó ayer por la mañana”) o mediante preguntas

("¿Qué pasó ayer por la mañana?"). Tanto una como la otra exigen una respuesta abierta y promueven el recuerdo y el relato libres. En consecuencia, son las que aportan un mayor volumen de información.

Las *preguntas abiertas* (las iniciadas con adverbios cómo: qué, quién, cuándo, dónde, por qué y cómo) solo implican una pequeña conducción en la respuesta, sin predisponer a ningún contenido específico de información y, por lo tanto, son muy poco sugestivas. Se pueden referir a los hechos en su totalidad o a algún aspecto específico que el niño ya ha mencionado anteriormente.

Este tipo de preguntas son las más recomendables para explorar un niño maltratado o abusado sexualmente, en particular en las primeras fases de la entrevista. Sternberg, Lamb, Hershkowitz, Yudilevitch, Orbach, Esplin y Hovav (1997) han comprobado que los niños *entrenados* durante la fase de introducción a responder con un estilo narrativo libre dan más información a preguntas abiertas formuladas en la fase de contenido (o de tarea de recuerdo) que aquellos *no entrenados* a responder de este modo. Este entrenamiento durante la fase de introducción hace que el niño entienda que lo que se espera de él es que ofrezca respuestas extensas y detalladas y, consecuentemente, las proporcione.

Hay varios tipos de preguntas abiertas:

- *Las preguntas de identificación*: no se consideran demasiado sugestivas puesto que tan solo subrayan la dimensión hacia donde debe dirigirse la respuesta.
 - "¿Quién era esta persona que dices?"
 - "¿Cuándo pasó?"
 - "¿Cómo iba vestido?"

Cuando el niño se ha referido a una acción, es pertinente preguntar sobre el autor de dicha acción. Hay que recordar que en el ámbito de los maltratos y abusos sexuales, la identificación del adulto agresor es, precisamente, una de las principales demandas que hace la instancia judicial. A la vez, y desde una orientación de protección de los niños, hay que determinar quién es esta persona para no promover que continúe la relación o el contacto con su propio agresor.

- *Las preguntas de selección:* son consideradas más sugestivas puesto que pueden dirigir la información hacia algunas posibilidades de respuesta.

En estas preguntas, toman un papel determinante las opciones introducidas en la premisa. Si añadimos una opción sesgada podemos sugestionar una gran cantidad de información posterior. Por ejemplo:

- “¿Quién te ha hecho esto, un familiar tuyo o un extraño?”. Con esta pregunta podemos estar ofreciendo la opción de escapar de una denuncia contra un familiar cercano (por el miedo, amenaza o venganza anticipada) y derivar la respuesta hacia un extraño para evitar cualquier tipo de reproche o consecuencia futura por el hecho de no pertenecer a su núcleo cercano.

Además, estas preguntas, y también las que implican una respuesta de sí o no, pueden provocar que el niño responda aunque no sepa la respuesta y, por lo tanto, ofrezca información sesgada o falsa.

- *Las preguntas sí – no:* se consideran de débil a moderada intensidad de sugestionabilidad, dependiendo del grado con el cual limiten el rango de respuestas posibles y del grado de exactitud con el cual representen las diferentes opciones posibles existentes.

Las preguntas de este tipo se pueden considerar un caso especial de las preguntas de selección, puesto que, explícita o implícitamente, son una disyunción completa de dos alternativas posibles, la afirmación y la negación, aunque, en la mayoría de casos, estas alternativas no son psicológicamente equivalentes.

Por un lado, sabemos que, ante una situación de evaluación, los adultos y los niños tienden a favorecer las respuestas de conformidad (aquiescencia). Por otro lado, la descripción verbal de un incidente puede evocar la representación de su imagen mental, la cual por sí misma ya puede provocar influencias sugestivas y, además, no puede ser contrarrestada por una imagen igualmente potente y de sentido opuesto. Por ejemplo:

- “¿Tu padre cogió el cinturón con su mano, o no?”. Esta pregunta conducirá directamente al niño a ver, mentalmente, a su padre con un elemento castigador en la mano, pero la negación de esta pregunta no representa con la misma intensidad una imagen de ausencia de este elemento castigador. Es decir, el cinturón ya ha sido introducido en el espacio mental del niño y, en consecuencia, la representación mental del padre como persona agresiva. Por lo tanto, hay que entender que las opciones de respuesta “sí” y “no” no son psicológicamente equivalentes.

Una modalidad altamente sugestiva de las preguntas sí – no son los enunciados afirmativos con entonación interrogativa (“¿Y él te bajó los pantalones?”) puesto que pueden ser entendidos como una pregunta puramente retórica, de la que se espera únicamente una afirmación.

- *Las preguntas facilitadoras*: son aquellas con las cuales se invita y se anima al entrevistado para que continúe con su narración.

- “¿Y que más recuerdas?”

Incluso estas preguntas, que son las utilizadas en la mayoría de protocolos estandarizados de entrevista, se deben medir y utilizar con proporción y prudencia. Nuestra insistencia en forma de pregunta abierta puede volverse en una forma de presión sutil, aparentemente no sugestiva, pero con graves consecuencias para la fiabilidad del relato. Podemos provocar que el niño entienda que debe responder algo más y, por lo tanto, puede sesgar o falsear la información que dé en respuesta a nuestra pregunta insistente.

Tenemos que saber respetar los silencios y los finales del relato del niño, sin incidir insistentemente sobre qué otras cuestiones sucedieron, porque puede ser que, sencillamente, no las recuerde o porque la acción fue finalizada con la brusquedad que el niño relata.

Esta descripción de la tipología de preguntas continúa ahora con aquellas que siempre son sugestivas puesto que ofrecen información explícita de la respuesta esperada. La mayoría se pueden responder con un sí - no, pero esta afirmación o negación comporta una serie de información aceptada o rechazada, que la mayoría a veces no está al alcance de la comprensión real del niño.

4.1.2. Preguntas estructuradas con premisas

Una *pregunta estructurada con una premisa* contiene unidades de información que aún no han sido dadas por el niño en sus respuestas precedentes.

La sugestionabilidad de estas preguntas es relativamente fácil de ver cuando la premisa es el contenido central de la pregunta:

- “¿Te puso la mano en el culo?”

Pero puede presentarse más sutilmente cuando la premisa se presenta en un lugar menos destacado de la oración, en una oración subordinada o en un complemento adjetival y adverbial:

- *Las preguntas con premisa que implican descripción y evaluación:*
 - “¿Viste aquel hombre tan bestia que golpeó terriblemente a tu madre?”.

Cómo podemos comprobar, estas premisas sutiles incluyen *descripción y evaluación*, que posteriormente pueden integrarse en el discurso del niño y contaminar el relato de los hechos. En este caso, se han introducido tres comparaciones: hombre = bestia, golpe = terrible y madre = víctima agredida. La representación mental inherente a estas descripciones verbales puede ser especialmente importante en niños preescolares, los más vulnerables a la sugestión del adulto.

- *Las preguntas con premisa que implica expectación:* estas preguntas ofrecen inferencias e indicaciones (que son derivadas de guiones y estereotipos generalmente aceptados) que hacen que estas mismas premisas parezcan altamente probables o que llegar a su conclusión es la opción más lógica posible. Esto hace que sea más difícil contradecirlas o rechazarlas.
- *Las preguntas alternativas con una disyunción incompleta:* son más sugestivas puesto que pueden ser engañosas por el hecho de limitar el número de alternativas y llevar implícito el mensaje de que las opciones no explícitamente mencionadas no deben tenerse en cuenta:
 - “¿Cuando tu madre te pegó, lo hizo en el culo o en las piernas?”

Las preguntas que implican presión hacia la conformidad: utilizan la comparación social (la presión de los iguales) o la fuerza de la autoridad

para inducir la tendencia al conflicto y disminuir el grado de seguridad en aquellos niños en los que su recuerdo está en contradicción con aquello que se les presenta, como el testimonio o la versión de otra persona sobre la misma situación.

En estas situaciones, los niños presentan muchas dificultades para mantenerse firmes en sus propios juicios cuando sienten que se encuentran en una posición de extrema minoría, sobre todo si el otro declarante es un adulto o una persona con ascendencia sobre el propio niño.

- *Las preguntas con partículas, oraciones o una entonación intencionales:* lo que sintácticamente caracteriza una oración interrogativa puede ser convertido en una demanda de afirmación mediante algunos recursos lingüísticos sencillos. En la vida diaria utilizamos *partículas* (“todavía”, “efectivamente”, “de verdad”, “incluso”), *oraciones* (resaltando determinadas palabras) y una determinada *entonación* para indicar a los participantes de una conversación cómo deben entender el sentido del contenido explícito de un mensaje y también cómo deben responder, sin alternativa real u opción.

- “¿Pero, todavía estaba aquel hombre en la habitación?”

Por otro lado, el uso del artículo determinado (“lo” o “la”) en lugar del indeterminado (“uno”) o el adjetivo “alguno/a” señala que la afirmación objetiva implícita en una frase o en una pregunta, no está abierta a la discusión.

- “¿De verdad sentiste sus gritos?”
- “¿Escuchaste algún grito?”

Semánticamente, estas dos preguntas no difieren demasiado. Aún así, en la primera pregunta observamos claramente que una respuesta

negativa no será creída y, además, puede implicar problemas o incomodidades.

- *Las preguntas reiterativas:* menos sutiles pero no necesariamente menos eficientes. Habrá que diferenciar entre si la repetición se da inmediatamente después de la respuesta del niño o si se da en una entrevista posterior para comprobar la primera declaración o para profundizar en detalles concretos. En el primer caso, si a una repetición prácticamente literal de la pregunta le sigue inmediatamente una respuesta, esta segunda respuesta puede comportar la carga de haber sustituido a la primera respuesta. Esto es debido a que el niño interpreta que el entrevistador no está de acuerdo con la primera respuesta y que por eso ha tenido que repetir la pregunta para dar una segunda oportunidad de acertarla. Consecuentemente, la repetición de la pregunta traerá implícita la necesidad de cambiar la respuesta.

La práctica no sugestiva correcta sería que el entrevistador diga al niño que no ha entendido la respuesta que ha dado o que lo que busca es la comprobación de determinadas respuestas. Es aquí donde puede ser necesario recordar al niño las reglas de la entrevista e, incluso, reiterar la pregunta con el añadido de que no ha sido entendida la pregunta o, sencillamente, que no se ha escuchado por el tono de voz bajo, aspecto este que es habitual en la entrevista a niños maltratados o abusados sexualmente.

- *La retroalimentación negativa:* en el contexto de una conversación cotidiana, la reiteración de las preguntas es solo una de las formas de *retroalimentación negativa* que informa a la persona a la cual se dirige la reiteración de que su desarrollo discursivo no llega al esperado y debe mejorarlo para ser entendido.

La retroalimentación negativa también puede darse de forma explícita, afirmando que determinadas partes de una declaración son improbables, increíbles o inaceptables y que, por lo tanto, deben cambiarse.

- *la confrontación sugerida*: sigue el estilo de las preguntas anteriores, pero añaden todavía un elemento de elevado poder sugestivo: la confrontación con referencias que el niño ha hecho anteriormente o a otras personas. Se incide en un elemento muy controvertido: la inexactitud de la memoria del niño, confrontándolo a contradicciones que muy probablemente comportarán un cambio de respuesta.

El gran problema de esta confrontación es que no tenemos garantías sobre cuál de las versiones es la correcta. Además, se coloca al niño en una situación de confusión y carencia de confianza.

En el ámbito de los abusos sexuales intrafamiliares, esta confrontación puede parecer especialmente sugestiva, pues las propias producciones de los adultos pueden ser objeto de exageración, amplificación o construcción deliberada. De esta forma, incluir la figura de la madre, el padre, el abuelo, el hermano mayor, etc., puede significar, de entrada, que el niño debe suscribir la versión de ellos, facilitando el cambio de respuesta, o simplemente, indicando la dirección de esta.

- *Las preguntas con reproches y revictimizaciones*: son absolutamente contraproducentes y devastadoras para la confianza de los niños. Como muy bien señala Intebi (2008), además de las recomendaciones sobre lo que es mejor hacer para evitar revictimizaciones, hay que tener en cuenta aquello que no hay que hacer, que no hay que preguntar para que el niño no se sienta culpable y, sobre todo, para no revictimizarlo. Algunas de las preguntas que expone esta autora son:

- “¿Te gustó lo que te hacía?”
- “¿Por qué no pediste ayuda?”

- “¿Por qué si te hacía esto, querías estar con él?”
 - “¿Por qué no lo has explicado antes?”
 - “¿Por qué lo dices ahora?”
 - “¿Por qué piensas que te lo hacía?”
- *Tratos y promesas*: todo esto, además, se puede combinar con tratos y promesas, y la anticipación de una recompensa o un castigo asociado a determinadas respuestas.

Aunque parezca mentira, estas formas tan directas de sugestión existen, y los análisis realizados de transcripciones de exploraciones muestran que realmente se realizan entrevistas sugestivas en muchos ámbitos diferentes. Por este motivo, se deben revisar especialmente las condiciones de la entrevista. Por ejemplo, no sería aconsejable iniciarla a una hora muy cercana a una comida y decirle al niño que no podrá comer hasta que finalice la entrevista.

Del mismo modo, es totalmente inadecuado negarle la salida del despacho para ir al lavabo hasta que responda a las cuestiones de la exploración. Por extraño que parezca, hemos sido testigos directos de registros de entrevistas donde se han vivido, incluso de forma repetitiva, estas situaciones tan flagrantes.

4. 2. Entrevista y escucha activa

La escucha activa es un concepto esencial y útil en cualquier tipo de entrevista que realicemos y, en el caso de la entrevista a niños, nos aporta una base sobre la cual desarrollar nuestras intervenciones y las preguntas que le formulemos.

La escucha activa significa:

1. Demostrar en todo momento interés real por aquello que el niño nos está explicando.
2. Adoptar una actitud de comprensión, en la cual tenga la misma importancia nuestra actitud y comportamiento verbal y no verbal.
3. Interrumpir lo menos posible al niño, permitirle expresar completamente su recuerdo.
4. Evitar la emisión por parte del entrevistador de opiniones personales y juicios de valor que signifiquen aprobación o desaprobación.
5. No entrar nunca en ningún tipo de discusión ni criticarlo abiertamente ni recriminarle ninguna acción o carencia de acción.
6. No dar ninguna información que no haya sido previamente presentada por el niño en el transcurso de la entrevista realizada hasta el momento.
7. Responder siempre cordialmente a las preguntas que formule el niño, procurando no alargarse demasiado.
8. Centrar, con tacto, la conversación cuando esta haya derivado en temas intrascendentes o que no aporten ninguna información en relación con el objetivo que tenemos marcado.
9. Si el niño alarga notablemente su relato, o si explica varios episodios, habrá que resumir brevemente aquello que ha expuesto hasta el momento, para mantener el hilo conductor de la entrevista.

Por lo tanto, adoptar una actitud de escucha activa quiere decir que ponemos de relieve nuestro rol anticipatorio, y que guiamos y llevamos la entrevista hacia los objetivos de nuestra intervención. Escuchar activamente supone atender a todo lo que el niño nos dice, animarlo a ampliar la información ofrecida y respetar en todo momento su ritmo y velocidad de respuesta.

Durante la entrevista se producen situaciones que ponen en peligro su correcto desarrollo y que exigen un esfuerzo de reconducción por parte del entrevistador. Esta función se lleva a cabo mediante reformulaciones.

Las reformulaciones cumplen tres objetivos principales:

- *síntesis*: permite repasar aspectos fundamentales de la entrevista, o de una parte de ella, aportando los datos principales y permitiendo la revisión de algún aspecto que sea necesario aclarar o que haya sido incorrectamente interpretado.
- *control*: permite mantener la entrevista dentro de límites relativamente correctos, con lo cual el entrevistador asegura la utilización eficaz del tiempo que está dedicando a la entrevista y el cansancio y saturación del propio niño. Recordemos que una entrevista con niños ha de estar dentro de unos intervalos temporales de los 45 a los 75 minutos. Con preescolares, consideramos que 45 minutos es el tiempo máximo, y con escolares podemos alargar la entrevista un poco más allá de la hora.
- *estimulación*: permite reforzar al niño mostrándole aquello que hasta cierto punto ha aportado, y consecuentemente, lo anima a continuar proporcionando información y a realizar el esfuerzo de memoria que le solicitamos.

En cierta medida, la reformulación actúa como un espejo que refleja los contenidos de la información que se han recogido. Tenemos que poder resumir los aspectos principales que ha aportado el niño, sin alargarnos en aspectos aleatorios o intrascendentes. Podemos iniciarla con expresiones como:

- "Si he entendido bien lo que me has dicho..."
- "Entonces, lo que has querido decirnos es..."

- "Es decir, si te he entendido correctamente, has dicho que...", etc.

Se puede hablar de diferentes tipos de reformulaciones:

- *Reformulación de una intervención larga*, con el objetivo de remarcar los aspectos principales de los diferentes episodios o evoluciones de lo relatado hasta el momento.
- *Reformulación de un bloque de contenidos*, con el objetivo de repasar los principales aspectos del bloque considerado. Es el caso de un episodio con un especial grado de violencia, o del propio episodio abusivo.
- *Reformulación aclaratoria*, con la intención de aclarar alguna cuestión confusa, poco detallada o contradictoria en el conjunto de la información presentada.

Es imprescindible asegurarse de la fiabilidad de la reformulación presentada. Se debe solicitar siempre al niño su asentimiento formal a la reformulación efectuada. Un aspecto esencial que no podemos obviar: nunca podemos ser selectivos en nuestras reformulaciones. No podemos incurrir en el error de expresar o reforzar aspectos selectivos de los que el niño nos informa.

4. 3. Protocolos de entrevista forense con niños víctimas y testimonios

En los apartados siguientes se describen de forma sintética, pero concreta, los tres protocolos de entrevista forense que hemos puesto a prueba. También se incluye un apartado en el cual se realiza una breve descripción de tres protocolos más para que el lector conozca las particularidades.

4. 3. 1. El Protocolo de Menores (PM) de Bull y Birch

Tal como informan Arce y Fariña (2006), con el propósito de adaptar la entrevista cognitiva a niños, el Ministerio del Interior y el Departamento de Salud Británicos, en el año 1992, encargaron a los profesores Birch y Bull la elaboración de un protocolo específico para obtener la declaración del testimonio de los niños.

La razón de esta demanda fue que eran muchas las dudas que se planteaban a la hora de aplicar la entrevista cognitiva a niños, porque estos pueden tener dificultades para entender las instrucciones de cambio de perspectiva o para recordar los hechos en un orden diferente. Incluso, puede ser que aún no tengan la capacidad mental para realizar dichas operaciones.

El protocolo que elaboraron consta de cuatro fases, que deben seguir el siguiente orden (Bull, 1997):

- 1) *Entendimiento y compenetración*: el objetivo de esta fase es que el niño se relaje y se sienta cómodo para conseguir un buen flujo comunicativo. Si no se establece la compenetración adecuada con el niño, difícilmente se le podrá entrevistar correctamente. Recordemos que los niños están educados para que no hablen con desconocidos.

Se empieza la entrevista hablando de temas neutrales que, además de crear un clima tranquilo, permite obtener información del nivel de memoria, lenguaje y desarrollo cognitivo del niño. Una vez logrado, se le hace saber en qué consistirá la entrevista y qué se espera que haga, y se le insta sobre la necesidad de que diga la verdad.

- 2) *Relato libre*: se le pide al niño que explique todo lo que pasó, con sus propias palabras. En esta fase se pueden hacer preguntas abiertas, pero de forma muy general (“¿Sabes por qué estamos hoy aquí?” “¿Hay algo que me quieras explicar?”).

El entrevistador ha de actuar como facilitador y no como interrogador. En ningún caso se harán preguntas específicas en esta fase, puesto que el objetivo es obtener información que sea espontánea y que no esté contaminada por el entrevistador. Habrá que respetar los silencios y pausas del niño, adoptando una actitud de escucha activa.

- 3) *Interrogatorio*: una vez ha finalizado el relato libre, el entrevistador puede formular preguntas que seguirán un orden concreto. Inicialmente, serán abiertas para que el niño proporcione más información. En esta fase hay que recordar al niño que puede responder con un *no lo sé* o *no me acuerdo*. Se alerta del hecho de no formular preguntas con la expresión *¿por qué?*, puesto que los niños suelen interpretarlas como que se les está culpando. También se advierte del hecho de no repetir las preguntas porque pueden entenderlo como una crítica a su respuesta original.

Después se podrán formular preguntas específicas para aclarar algunos contenidos obtenidos previamente, teniendo muy en cuenta que no sean sugestivas. Durante esta fase no se plantearán preguntas que requieran una respuesta de sí o no, o aquellas que solo permitan una de dos respuestas posibles.

Podremos proseguir con preguntas cerradas si con los otros dos tipos de preguntas no hemos obtenido suficiente información. Se debe intentar que las alternativas de respuesta sean más de dos.

Finalmente, si se considera imprescindible, se podrán formular preguntas que lleven implícita la respuesta, a pesar de que son muy poco recomendables.

- 4) *Cierre de la entrevista*: se recapitula sobre lo que se ha obtenido durante la entrevista para confirmar que las partes más relevantes del relato del

niño son correctas. Habrá que hacerlo utilizando el lenguaje del niño y no resumiendo con un lenguaje adulto.

Se vuelve a hablar de temas neutros para conseguir restablecer unos grados de angustia y de tensión normales. Para acabar, se agradece al niño su colaboración y se le hace saber que ha respondido adecuadamente. También se le ha de preguntar si hay algo más que desee saber.

4. 3. 2. El modelo de investigación para víctimas de abuso sexual (NICHD) y su adaptación forense, el EASI-5

Este modelo, seguramente el más utilizado en el ámbito forense, fue desarrollado por el equipo de Michael Lamb en el NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) y publicado en la revista *Child Abuse & Neglect* (2000, y la reciente revisión de 2007).

El protocolo NICHD cubre todas las fases de la entrevista con niños. En la fase de introducción, el entrevistador se presenta a sí mismo, aclara la tarea que ha de hacer el niño (la necesidad de describir los acontecimientos de forma detallada y de decir la verdad) y explica las otras reglas que conducirán la entrevista, explicándole lo que se espera de él, es decir, que puede y debe decir *no me acuerdo, no lo sé, no lo entiendo* o, incluso, corregir al entrevistador cuando haga falta.

La fase de establecimiento de la relación que sigue a la fase de introducción se compone de dos secciones. La primera está diseñada para crear un ambiente relajado y propicio para el niño, y para establecer una buena relación entre este y el entrevistador. En la segunda sección, se le pide al niño que describa y detalle un acontecimiento neutral experimentado recientemente. Este *entrenamiento* está diseñado para familiarizar al niño con las estrategias de narración libre y con las técnicas utilizadas en la etapa de profundización, a la vez que demuestra el grado específico de detalle que se espera de él.

En la fase de focalización del acontecimiento motivo de la entrevista, se utilizan una serie de mensajes para identificarlo de forma no sugestiva y con indicaciones que sean lo más abiertas posible.

Cuando el niño hace una primera referencia, empieza la fase de recuerdo libre con una invitación ("Dímelo todo...") y se continúa con recuerdo libre u otras invitaciones. Tan pronto como la primera narración se completa, el entrevistador le pide al niño que indique si el incidente se produjo *una vez o más de una vez* y después procede a asegurar la información de incidentes específicos mediante el seguimiento ("¿Entonces, qué pasó?") y con referencias anteriores (por ejemplo: "Antes has dicho que una persona-objeto-acción... Explícamelo todo sobre esto") haciendo referencia a los detalles mencionados por el niño para obtener una narrativa libre no contaminada del incidente.

Solo después de saturar el recuerdo libre, hay que proceder a realizar las preguntas directivas (centradas en el recuerdo proporcionado anteriormente por el niño, solicitando información dentro de categorías específicas (por ejemplo, el tiempo, la apariencia...), preguntando "¿Cuándo pasó?" o "¿De qué color era este [ya referido] coche?". Si los detalles cruciales siguen desaparecidos, el entrevistador puede entonces empezar a utilizar preguntas de elección (la mayoría del tipo sí - no, o hacer referencia a las preguntas de elección forzada donde se presenten nuevos planteamientos que el niño no ha tenido en cuenta con anterioridad).

Después, el entrevistador volverá a preguntar sobre la revelación, es decir, los primeros receptores y circunstancias que se dieron alrededor de las primeras explicaciones y narraciones de los hechos.

Las dos últimas fases, cierre y tema neutro, permiten devolver al niño a un estado de normalidad y no excitabilidad cognitivo-afectiva.

Este modelo diferencia las siguientes 11 fases:

- 1) Presentación de las partes y sus funciones, la *ceremonia* de verdad - mentira
- 2) La construcción del *rapport*
- 3) Entrenamiento de la memoria: acontecimiento reciente
- 4) Transición al abuso
- 5) Exploración del abuso
- 6) Descanso y síntesis
- 7) Preguntar hechos no referidos hasta el momento
- 8) Preguntas con referencias directivas
- 9) Información sobre la revelación
- 10) Cierre
- 11) Tema neutro

Lamb y sus colaboradores elaboraron un guión de entrevista muy específico que el entrevistador debe seguir lo más rigurosamente posible, aunque siempre estará en función de las posibilidades reales del contexto de entrevista, que no siempre son las ideales.

La adaptación de este modelo de entrevista, la EASI-5 (*Entrevista del Abuso Sexual Infantil*, Juárez, 2002) se realizó para utilizarlo en la práctica forense de los Equipos de Asesoramiento Técnico Penal (EAT-P). El apéndice 5 se estableció como elemento común con la Guía de Evaluación del Abuso, GEA-5 (*Guía para la Evaluación del Abuso Sexual Infanto-juvenil*, Juárez, 2002) que establece 5 áreas de evaluación complementarias dentro del testimonio infantil: competencia, recuerdo original, fidelidad-constancia, credibilidad narrativa y compatibilidad clínico-social. (Ver Anexo 1 para GEA-5).

Esta adaptación incluyó la consideración e introducción de diferentes áreas de competencia infantil (memoria, personalidad, aquiescencia), un área específica para el conocimiento corporal/sexual, un mayor desarrollo del incidente explorado y, además, la utilización de instrumentos clásicos como elementos de ayuda (no son utilizados en un sentido clínico ni interpretativo, sino meramente como medios favorecedores de la concentración y ritmo de la entrevista), como, por ejemplo, el *Dibujo libre*, el *Dibujo de la Familia*, junto con la utilización de *rompecabezas corporales* y, en casos muy específicos, de los *Muñecos Anatómicos*.

La EASI-5 consta de los siguientes apartados:

1. Introducción a la entrevista, *rapport* y establecimiento de las reglas.
2. Exploración de escenarios y contextos relacionados.
3. Exploración de la capacidad de recuerdo.
4. Exploración de su conocimiento sobre partes del cuerpo/conducta sexual
5. El incidente:
 - 5a: introducción e identificación del escenario-diana;
 - 5b: cuantificación de declaraciones previas y narrativa abierta;
 - 5c: profundización con preguntas encadenadas;
 - 5d: últimos detalles con preguntas directas
 - 5e: síntesis final.
6. Finalización, descompresión, despedida y cierre

4. 3. 3. La Entrevista Cognitiva

Fue desarrollada por Geiselman, Fisher y colaboradores (1984) con el fin de mejorar los métodos tradicionales utilizados en el ámbito policial a la hora de

entrevistar a víctimas y testimonios. El objetivo era aumentar la cantidad de información obtenida y también la calidad en términos de exactitud y fiabilidad.

Denominaron a este nuevo método Entrevista Cognitiva porque incorporaba cuatro instrucciones basadas en la investigación psicológica sobre los procesos cognitivos humanos y, sobre todo, en dos de las perspectivas más contrastadas de las teorías cognitivas:

- *el principio de especificidad de la codificación* (Tulving y Thomson, 1973), que postula que la efectividad de la recuperación de un recuerdo está determinada por su similitud con las operaciones de codificación (adquisición). De este modo, el ambiente de recuperación que reinstaure eficazmente el ambiente original mejorará el recuerdo. Se ha demostrado que no hace falta volver al escenario original para reinstaurar el contexto físico y personal, sino que solo hay que imaginarlo mentalmente (Smith, 1979).
- *la teoría sobre la multicomposición de las trazas de memoria* (Wickens, 1970), sostiene que el trazo de memoria no es una representación unitaria del acontecimiento original, sino una compleja variedad de muchas características. De este modo, existen varios canales de recuperación de la memoria para un mismo hecho, por lo cual la información no accesible mediante un canal puede obtenerse intermediando otro (Tulving, 1983).

Las 4 técnicas cognitivas de recuperación de la memoria que incluyeron son:

- *la reinstauración (o restauración) cognitiva del contexto*: se sustenta en el principio de especificidad de la codificación. Se trata de que el sujeto reconstruya mentalmente los contextos físicos y personales que existían en el momento del acontecimiento a recordar, incluyendo elementos emocionales y de pensamiento, secuenciales (acciones) y características perceptuales.

- *el énfasis en la recuperación de todo tipo de detalles*: se incita al sujeto a que explique todo aquello que recuerda, a que informe absolutamente de todo, incluso de aquellos detalles que considere banales, puesto que estos pueden conducir a otros, asociados entre ellos en la memoria, que sí sean relevantes.

A través de estas dos técnicas se obtiene una primera declaración de tipo narrativo puesto que se deja hablar al sujeto sin interrumpirlo ni hacerle preguntas.

- *recordar en un orden diferente*: se pretende que el sujeto explique el acontecimiento desde un orden secuencial diferente a como ocurrió, por ejemplo, desde el final al principio o desde la mitad. El objetivo es recuperar pequeños detalles que pueden perderse al hacer una narración del acontecimiento siguiendo la secuencia temporal en que se desarrolló. Esta técnica, además, intenta reducir el efecto que los conocimientos previos, las expectativas y los esquemas producen en el recuerdo, puesto que tendemos a recordar el esquema o modelo mental que nos formamos de un acontecimiento antes que el acontecimiento mismo (Bower y Morrow, 1990).
- *cambio de perspectiva*: se pide al sujeto que recuerde el acontecimiento como si lo estuviera viendo desde la perspectiva de otra persona.

Tanto la publicación en la cual se da a conocer este nuevo procedimiento (Geiselman, Fisher, Firstenberg, Hutton, Sullivan, Aventissian y Prosk, 1984) como en otros de posteriores (Geiselman, Fisher, MacKinnon y Holland, 1985; Geiselman, Fisher, Cohen, Holland y Salgas, 1986; Geiselman, Fisher, MacKinnon y Holland, 1986), se concluye que su uso aumenta significativamente la cantidad de información correcta obtenida entre un 25% y un 35%, en comparación con el uso otras técnicas de entrevista, sin que se aumenten los errores.

En un metaanálisis publicado por Köhnken, Milne, Memon y Bull (1999) basado en 55 experimentos sobre los efectos de la Entrevista Cognitiva, se confirman estos datos. Se concluye que se demuestra de forma estable y consistente que este tipo de entrevista genera significativamente más información correcta que los métodos tradicionales de entrevista y sin perder exactitud, es decir, sin aumentar significativamente la información errónea.

En el año 1992, Fisher y Geiselman propusieron una versión mejorada de la entrevista estructurada en las siguientes fases (citado en Arce y Fariña, 2006):

- 1) Presentación y personalización de la entrevista.
- 2) Establecimiento de la comunicación: creación de un clima agradable, de confianza, a través de la formulación de preguntas neutras.
- 3) Explicación del propósito de la entrevista.
- 4) Reinstauración del contexto.
- 5) Recuerdo libre.
- 6) Preparación para el interrogatorio: que se concentre intensamente, que diga todo lo que recuerda, se permite el “no lo sé” y el “no me acuerdo”.
- 7) Interrogatorio compatible con el testimonio: cada testimonio tiene una secuencia de memoria diferente del acontecimiento, hecho por el cual el interrogatorio debe ajustarse a esta secuencia. Además, es necesario que las preguntas sean abiertas y no sugestivas.
- 8) Recuerdo desde diferentes perspectivas.
- 9) Recuerdo en orden inverso.
- 10) Resumen: realizado por el entrevistador en función de lo que el entrevistado ha informado. De este modo, se permite que el entrevistado compruebe la exactitud de lo que ha anotado el entrevistador y, a la vez, puede proporcionar nueva información complementaria.

11) Cierre (desactivación emocional y de tensiones en el entrevistado).

Para evitar los problemas más que evidentes de aplicación estricta de esta técnica, se desarrolló una alternativa denominada *Entrevista Estructurada*, de Memon, Wark, Bull y Koehnken (1997). Está basada en los mismos fundamentos de la entrevista cognitiva, pero aplicando solo aquellos componentes que presentan menos dificultades y manteniendo el *rapport* con el niño, permitiéndole que guíe la interacción, utilizando preguntas abiertas y estimulando múltiples intentos de recuerdo. En esta modalidad de entrevista es necesario, en función de la edad y capacidades del niño, incidir en las fases anteriores de la entrevista cognitiva adaptada.

En el año 2005, Davis, McMahon y Greenwood buscaron un procedimiento basado en la entrevista cognitiva que fuera más corto pero tan efectivo como él. De su estudio concluyeron que la efectividad de las técnicas de cambio de orden y cambio de perspectiva era cuestionable puesto que no aportaban más información si se sustituían por nuevos intentos de recuerdo. La supresión de estas dos técnicas acorta significativamente el tiempo de entrevista.

Milnitski Sein et al. (2010) expresan 3 limitaciones importantes de esta técnica: la necesidad de un entrenamiento extenso, la necesidad de condiciones físicas y tecnológicas adecuadas y, de especial importancia, la necesidad de un cierto nivel de capacidades cognitivas por parte del niño.

4. 3. 4. Otros modelos de entrevista

El Protocolo de Entrevista Forense de Michigan-FIA (1998), asesorado por Debra Poole, contempla las tres fases referidas anteriormente (introducción, recuerdo, cierre), dando un mayor peso en la entrevista a la fase de recuerdo, pero considerando una fase de preparación en la cual se establecen una serie de pasos o rutinas que ayudan a garantizar ciertos condicionantes jurídicos para aceptar el contenido narrativo emitido en la fase de recuerdo (por ejemplo, la competencia legal y la clarificación de las reglas de la entrevista). La fase de

recuerdo se inicia con narrativa libre, preguntas abiertas y preguntas específicas, para finalizar con la fase de cierre. La denominada *Guía de Poole y Lamb* (1998) sigue exactamente la misma estructura. También la *Entrevista Paso a Paso* de Yuille y cols. (1993) mantienen la misma secuencia y principios.

En cambio, es la técnica denominada *Elaboración Narrativa* de Saywitz y Zinder (1996) la que nos aporta una cierta dosis de novedad. Esta pone su acento en la preparación previa del niño, de forma que, tal y como indican los propios creadores, constituye tanto un método de preparación (una especie de entrenamiento) como una guía de entrevista para los niños.

En esta preparación, los niños reciben instrucciones para mejorar su recuerdo y, además, reciben apoyo visual en forma de tarjetas que facilita y completa su relato narrativo en la fase del recuerdo propiamente dicho. Los autores sustentan esta metodología en el hecho de que la entrevista realizada por los adultos sobre los niños corre el riesgo de introducir sugerencias que muchas veces escapan al propio control e intencionalidad del entrevistador. Por lo tanto, entienden que si podemos guiar la entrevista de los niños minimizando el uso del lenguaje, aumentaremos el control sobre la sugestionabilidad verbal inherente a las preguntas que se han de introducir en el procedimiento de entrevista. La elaboración narrativa ayuda a los niños a recordar con detalle utilizando como estrategia el uso de las tarjetas que representan 5 categorías que pueden guiar y aumentar la calidad de su recuerdo y, consecuentemente, de su declaración. Estas 5 categorías son:

- los participantes,
- el ambiente,
- las acciones,
- conversaciones/estados afectivos y,
- consecuencias.

4. 4. Cuestiones finales: la metáfora de la urna, la técnica de las preguntas encadenadas, la técnica del ancla y el cierre

- *La metáfora de la urna*: imaginémonos una urna transparente en la cual depositamos rocas hasta llegar a llenarla. Solo dejamos de ponerlas cuando caigan de la urna, cuando ya no puedan caber más.

Una vez hayamos completado esta acción, podemos preguntar a un espectador de nuestro experimento: — ¿está llena? y seguramente dirá que sí. En este momento, podemos coger una cajita con piedras más pequeñas y llenar de nuevo la urna hasta arriba del todo. Si volvemos a preguntar a nuestro espectador si ahora está llena, probablemente nos dirá nuevamente que sí.

Pero, si a continuación cogemos otra caja con arena fina de playa, todavía podremos rellenar la urna y acabar de poner una gran cantidad de arena que se filtrará entre las rocas y las piedras. Naturalmente, si volvemos a preguntar a nuestro espectador si la urna está llena, quizás arrugará la nariz y no se atreverá a responder, esperando alguna otra *sorpresa* por nuestra parte.

Y, efectivamente, todavía podríamos llenar más la urna. ¿Adivináis con qué? Sí, habéis acertado: con agua. Una vez la urna esté llena de agua, arena, piedras y rocas, ya podemos dar por finalizada nuestra tarea. El agua ya derramará por los lados de la urna y será la señal de que su espacio interior se ha llenado totalmente.

¿Cuál es la metáfora? ¿Cuál es la lección que se desprende?

Si volvemos a preguntar a nuestro espectador por esta cuestión, es muy probable que nos responda: “*siempre puedes avanzar un poco más*” o “*no te tienes que dar nunca por vencido*” o, incluso, “*tienes que fluir entre*

las dificultades”, y aunque todas estas respuestas pueden ser válidas, a nosotros solo nos interesa una idea: el *orden*. Si ponemos inicialmente el agua, no podremos poner después la arena, las piedras ni tampoco, evidentemente, las rocas. Esta agua nos habrá hundido nuestra perspectiva de una entrevista objetiva, válida y fiable.

En consecuencia, trasladado al orden de las preguntas que formulemos en una entrevista: empezaremos por el relato libre de lo que sucedió, es decir, intentaremos que el niño explique los hechos de principio a fin con sus propias palabras. Seguramente, con esta narración no tendremos suficiente, y menos teniendo en cuenta las características que hemos descrito de los niños en edad preescolar. Por lo tanto, tendremos que continuar formulando preguntas para aclarar algunos aspectos o contradicciones. Estas preguntas deben ser lo más abiertas posibles y deben permitir que el niño pueda volver nuevamente al recuerdo libre.

- *La técnica del encadenamiento de las preguntas*: una buena forma de poner los diferentes materiales en la urna es con encadenamiento: después de las rocas, las piedras, pero todavía no la arena... ¡y menos el agua! A partir de la información que los niños nos han ofrecido con las preguntas abiertas, podemos recoger los nombres, verbos, adverbios y otras partículas con significado, para incluirlas en nuestra pregunta encadenada de profundización:

- Me has dicho que el tío Jordi te ha tocado abajo, ¿qué quieres decir con *abajo*? En la vulva.

- De acuerdo, y ¿con qué te ha tocado la vulva? Con la mano.

- Bien, el tío Jordi te ha tocado la vulva con la mano, ¿recuerdas cuándo pasó? Era por la noche

- Era por la noche. Y ¿dónde pasó? En mi habitación, en mi cama

- Sí, lo entiendo, y ¿cómo te tocó la vulva? Me puso la mano por debajo del pijama

- Por debajo del pijama, bien, y ¿recuerdas qué estabas haciendo tú cuando te tocó tu tío Jordi la vulva por debajo el pijama? Estaba mirando los dibujos.

Como podemos ver, estamos encadenando las diversas informaciones presentadas de forma segmentada por el niño, para ir conformando el relato cumplido de los hechos. Fijémonos en que no introducimos ninguna información sustancial que no haya sido previamente referida.

Pero todavía nos podemos hacer otra pregunta fundamental: ¿cuántas veces podemos llenar la urna? Es decir, ¿cuántas veces podemos entrevistar a un niño maltratado o abusado si no conseguimos que lo explique? La respuesta la tenemos en

- *la técnica del ancla*: una vez que hemos establecido la adaptación y la acomodación (el *rapport*) pertinente con el niño, una vez que hemos explicado perfectamente las reglas y condiciones de nuestra entrevista, el niño puede, sencillamente, bloquearse y ser incapaz de relatar ningún hecho. En este punto, tenemos que ser respetuosos. Si a pesar de alguna insistencia y facilidad por nuestra parte (vaso de agua, salida de un segundo entrevistador, hacer un dibujo o cambiar el escenario explicativo para volver a su punto de inicio), el niño se desborda emocionalmente (llora, chilla, enmudece...) tenemos que anclar la entrevista.

Anclar significa situar al niño en un punto de entrada óptimo para la próxima sesión de la entrevista, que tendrá que ser lo más inmediata posible (al día siguiente), en el mismo espacio, y con el mismo entrevistador(es). Anclar es pactar y concertar explícitamente con el niño el reencuentro, el hablar de este tema que ahora no puede explicar, y conseguir su compromiso de intentar relatar aquello que ahora no ha podido. Es la última alternativa que el entrevistador puede usar para conseguir el relato de unos hechos especialmente difíciles de revelar por parte del niño. Es una concesión del control de la entrevista, pero con una liberación limitada, con un pacto de regreso, con un compromiso de reintento.

La técnica del ancla nos permite reiniciar la sesión de entrevista sin iniciar nuevamente el protocolo, recordando sucintamente las reglas y sin la necesidad de rehacer los escenarios de aproximación. Después de un breve contacto, podremos iniciarla con el recuerdo del compromiso

adquirido en la sesión anterior y en el escenario del incidente propiamente dicho.

¿Cuántas veces como máximo? Nuestra experiencia práctica nos ha permitido anclar 5 sesiones (de lunes a viernes) en el caso de un niño de 6 años maltratado severamente por su padre. La limitación semanal se convirtió en nuestra barrera natural. Como norma general, alrededor de 3 anclas pueden perfectamente formar parte de una entrevista con niños maltratados y/o abusados

Para finalizar, incidir en dos aspectos esenciales: el registro de la entrevista y la finalización de la misma.

- *El registro de la entrevista:* sin duda, siempre que sea posible la entrevista ha de ser grabada audiovisualmente. Esto nos permitirá incrementar nuestra precisión y competencia en la evaluación del contenido de la misma. Además, posibilitará la evaluación conjunta con otros profesionales, en especial si se debe emitir un informe pericial de credibilidad del relato del niño. Por último, algunos niños pueden inhibirse al ver como anotamos sus respuestas, con la consecuente ruptura del *rapport* y la selección de respuestas por parte del mismo.
- Cierre de la entrevista: debemos huir de las denominadas *finalizaciones de compromiso*, en las cuales en menos de un minuto el niño pasa de nuestra sala de entrevista a sus tutores o progenitores, para iniciar sus actividades.

Intebi (2008) nos advierte de que esta última fase suele ser a la que los entrevistadores prestamos menos atención, pero que, a pesar de todo, ha de ayudarnos a hacer dos cosas importantes: responder preguntas que los niños quieran hacernos, y agradecerlos su esfuerzo y su dedicación ante nuestra tarea.

Basados en nuestros años de experiencia realizando entrevistas en entornos judiciales, consideramos que una entrevista de 45-60 minutos ha de contemplar, al menos, un periodo de 5 a 10 minutos de *descompresión*, de conversación sobre temas no esenciales, dibujos o juegos que permitan al niño abandonar nuestra sala de entrevistas con un estado de ánimo que le permita enfrentar sus tareas inmediatas como normalmente las realiza. Desatender este periodo de cierre puede comportar un malestar añadido y gratuito para el niño.

Una de las técnicas utilizadas con mayor éxito es el dibujo del pastel de aniversario: se le propone al niño que dibuje en una hoja en blanco un pastel de aniversario con diferentes niveles, los cuales serán elegidos y llenados de los ingredientes que el niño seleccione con nuestra ayuda: chocolate, nata, fresas, trufas, caramelos..., para finalizarlo con la colocación de las velas y sus variantes (tantas velas como años, solo los números en forma de vela), en función de los años que tenga.

Y, naturalmente, el niño se lo llevará si así es su deseo. Si el niño lo quiere colorear, le dejaremos, hecho que ampliará notablemente este espacio de tiempo, favoreciendo el efecto deseado. La pericia del propio entrevistador puede ampliar la variabilidad de dibujos, actividades plásticas o manuales que consigan esta descompresión del niño.

Nunca exploramos desde el corazón (o el estómago), sino desde la cabeza. En el trabajo forense, a menudo, la dinámica y la implicación profesional puede jugar una mala pasada. Si conectamos con el dolor del niño entrevistado (o de cualquier víctima entrevistada) es mejor no continuar la entrevista. Pero si lo hemos hecho, conocer y seguir al pie de la letra el protocolo de la entrevista, nos ayudará a nosotros y, de esta forma, ayudaremos al niño a explicar su dolor, sin mezclarlo con el nuestro.

Para finalizar, recordemos las palabras de Intebi (2008) referidas al profesional que realice la exploración forense del niño maltratado o abusado:

- ha de ser neutral

- ha de explorar otras explicaciones posibles
- ha de recoger la mayor cantidad de detalles
- ha de ofrecer apoyo a la supuesta víctima con una actitud contenedora, sin coaccionar ni inducir las respuestas.

5. Hipótesis

Nuestra hipótesis genérica de partida, que origina este estudio, es:

Los diferentes modelos de entrevista (E1, E2 y E3) permiten obtener volúmenes informativos diferentes en niños en edad preescolar que han visionado y escuchado una historia emocionalmente significativa.

A partir de aquí, establecemos dos hipótesis en cuanto a la cuantificación de los volúmenes informativos, dicotomizados entre información correcta e información errónea. A la vez, se contrastan estas dos hipótesis para cada uno de los cursos de preescolar.

Estas son las dos hipótesis teóricas que conducen este estudio:

- a) La información correcta (aciertos) aportada por los niños y niñas en edad preescolar es *diferente* en función del modelo de entrevista utilizado.
- b) La información incorrecta (errores) emitida por los niños y niñas en edad preescolar es *diferente* en función del modelo de entrevista utilizado.

A partir de estas hipótesis teóricas, podemos definir las expresadas y operativizadas en terminología estadística. Consideraremos para todos los contrastes estadísticos un nivel mínimo de confianza del 95%, estableciendo, consecuentemente, un $\alpha = 0,05$ (asíntota de significación estadística) o una $p < 0,05$. Asumiremos las condiciones de parametrizado (independencia de las observaciones, normalidad de la distribución poblacional y homoscedasticidad) para realizar los estadísticos correspondientes.

Recordemos aquí que nuestra investigación pretende evaluar los diferentes modelos de entrevista y, por esta razón, las hipótesis planteadas están en

función de los modelos, no de los diferentes cursos preescolares. Por ello, las hipótesis se repetirán para cada uno de los cursos estudiados, es decir, por P3, P4 y P5, independientemente.

a) En relación con la primera hipótesis:

Partimos de la base de que los modelos de entrevista E1, E2 y E3 permiten a los niños en edad preescolar obtener, significativamente, diferentes cantidades de ítems correctos. La hipótesis estadística nos obliga a realizar un análisis de la varianza, ANOVA, de grupos equilibrados e independientes. Son observaciones independientes, pues no existe ninguna relación entre los niños del presente estudio.

Ho: La μ de los ítems informativos correctos con el modelo de entrevista $E1 = E2 = E3$.

H₁: La μ de los ítems informativos correctos con el modelo de entrevista $E1 \neq E2 \neq E3$.

b) En relación con la segunda hipótesis:

Partimos de la base de que los modelos de entrevista E1, E2 y E3 permiten a los niños en edad preescolar obtener, significativamente, diferentes cantidades de errores de emisión. La hipótesis estadística nos obliga a realizar un análisis de la varianza, ANOVA, de grupos equilibrados e independientes. Son observaciones independientes, pues no existe ninguna relación entre los niños del presente estudio.

Ho: La μ de los errores de emisión con el modelo de entrevista $E1 = E2 = E3$.

H₁: La μ de los errores de emisión con el modelo de entrevista $E1 \neq E2 \neq E3$.

Un vez realizados los correspondientes ANOVA se desarrollarán las pruebas post hoc para averiguar entre qué pares encontramos las diferencias significativas. En el nuestra caso, hemos utilizado el modelo DMS (Diferencia Mínima Significativa) a partir de la distribución t de Student en todos los contrastes múltiples calculados.

6. Diseño metodológico

6.1. Selección de la unidad de análisis

Nuestro objeto de estudio es el modelo de entrevista con niños en edad preescolar. Para obtener los datos, hemos aplicado los 3 modelos de entrevista (*E1: entrevista cognitiva; E2: entrevista EASI y E3: protocolo de menores*) a los 3 cursos preescolares (*P3, P4 y P5*) de nuestro sistema educativo, equivalente a las edades de 3, 4 y 5 años.

Nuestra unidad de análisis, pues, es el contenido de las entrevistas obtenidas de los niños en edad preescolar a partir de los tres modelos de entrevista seleccionados.

Como ya hemos dicho en el capítulo anterior, el contenido de las entrevistas ha sido codificado en forma de los ítems informativos recordados por los niños a través de nuestras entrevistas. Hemos dividido estos ítems informativos en correctos y erróneos en función de si realmente habían sido referenciados en la historia presentada en la escuela —previa al recuerdo— o si fueron añadidos por los propios niños en el momento de realizar la entrevista. Por ello, a estos últimos también los hemos denominado errores de emisión, puesto que han sido emitidos sobrepuestos a los elementos que componen la historia explicada originalmente.

6.2. Muestra

Nuestra hipótesis de partida nos obligaba, desde un principio, a trabajar sobre una muestra de niños en edad preescolar, a los cuales aplicamos los 3 modelos de entrevista mencionados.

A pesar de que en un principio habíamos pensado seleccionar 3 escuelas

diferentes donde aplicar en cada una de ellas un modelo único de entrevista, la revisión posterior de esta decisión hizo prevalecer la unificación y disminución de una variable importante: la explicación de la historia. La idea inicial de seleccionar 3 escuelas, suponía, como mínimo, explicar la historia 9 veces. Conscientes de que esta variable podría parecer más difícil de controlar debido a las propias diferencias entre los recursos materiales y espaciales de las diferentes escuelas, optamos por unificar las explicaciones en una única escuela de la localidad de Olot. Este centro educativo dispone de dos líneas en cada curso preescolar, hecho que comportaba que el número total de niños y niñas superara la muestra inicial con la cual esperábamos trabajar (135 niños, 15 por curso preescolar y tipo de entrevista).

Aun así, la muestra final obtenida en la escuela fue de 112 niños (83% de la muestra necesaria). Esta circunstancia inesperada se debió a las autorizaciones parentales imprescindibles para entrevistar a los niños. Posiblemente, tal como nos advirtieron las propias maestras, con niños de edades superiores habríamos obtenido un mayor porcentaje de autorizaciones, pero la corta edad de los preescolares favorece una posición más cautelosa y protectora de los progenitores, que firmaron menos autorizaciones de las esperadas.

Por este motivo, después de finalizar las entrevistas en la escuela, decidimos acudir a un casal de verano, debido a la coincidencia con el periodo estival. Se realizó una única explicación de la historia a 23 niños en edad preescolar, lo que nos permitió equilibrar los grupos a partir del máximo obtenido: 15 niños por modelo de entrevista y curso. También se logró el equilibrio en el sexo de los niños (67 niñas y 68 niños), manteniendo, por lo tanto, la equidad porcentual.

Tabla 7. Distribución de los niños de la muestra estudiada: total (niños - niñas)

	E1	E2	E3	Total
P3	15 (7-8)	15 (8-7)	15 (9-6)	45
P4	15 (6-9)	15 (7-8)	15 (9-6)	45
P5	15 (9-6)	15 (6-9)	15 (7-8)	45

Total	45 (22-23)	45 (21-24)	45 (25-20)	135
--------------	------------	------------	------------	-----

6.3. Límites territoriales y temporales de la investigación

El límite territorial de nuestra muestra ha sido circunscrito a la provincia de Girona. Consideramos que las características evolutivas y de desarrollo cognitivas de los niños de nuestra muestra son comunes a la población total de niños en edad preescolar. Por lo tanto, consideramos que nuestras inferencias nos permiten la comparación con otros estudios, tanto nacionales como internacionales.

El límite temporal de nuestra investigación ha sido determinado entre los meses de enero y noviembre de 2010, coincidiendo con el cumplimiento de nuestro calendario de trabajo.

6.4. Metodología

El estudio tiene prevista una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa, en función de las diferentes etapas de la investigación.

Para realizar el análisis del contenido de la información obtenida a partir de las entrevistas, hemos utilizado una metodología cuantitativa, distribuyendo nuestra muestra en grupos equilibrados de 15 niños, tal y como ha sido descrito en el apartado anterior. Este diseño ha posibilitado una resolución estadística paramétrica mediante el análisis de la varianza.

En cambio, la segunda parte de la investigación nos ha comportado una técnica cualitativa, el grupo de discusión entre los profesionales de los EAT-P de Cataluña (grupo focal), con un investigador presente para informar y moderar al grupo. Esta discusión ha tenido como objetivo el consenso de un modelo de entrevista final. Se han llevado a cabo dos de las sesiones de discusión:

- a) Una primera, en la cual se han presentado los resultados de los 3 modelos de entrevista obtenidos de la investigación, junto con un primer análisis.
- b) Una segunda, inmediatamente después de la primera sesión, recogiendo las aportaciones de los diferentes miembros del grupo.

La tercera sesión ha sido trabajada a partir de las conclusiones de las dos primeras sesiones, recogándose las aportaciones de los diferentes compañeros del Equipo de Asesoramiento Penal de Girona, para construir un modelo simplificado (*short – form*) que agilice su uso en circunstancias propias de nuestro trabajo diario en el ámbito judicial.

6.5. Planificación y recursos: etapas del desarrollo de la investigación

Se ha llevado a cabo un plan temporal de trabajo de 11 meses, divididos de la siguiente forma:

- *Enero y febrero de 2010*: revisión bibliográfica actual sobre el desarrollo de los niños en edad preescolar y la influencia en la credibilidad de su relato, y de los modelos de entrevista forense. También se confeccionó el esquema básico de entrevista para cada uno de los modelos que ponemos a prueba

Tabla 8. Esquema básico de los modelos de entrevista

Entrevista de menores	Entrevista NCHD-EASI	Entrevista cognitiva
1. Presentación y <i>rapport</i>	1. Presentación y <i>rapport</i>	1. Presentación, <i>rapport</i> y decir la verdad
2. Narración libre	2. Reglas y ceremonia	2. Narración libre
3. Preguntas abiertas	3. Narración libre	3. Preguntas abiertas
4. Preguntas concretas	4. Preguntas abiertas	4. Preguntas concretas
5. Cierre	5. Preguntas concretas	5. Técnicas recuperación memoria
	6. Cierre	6. Síntesis
		7. Cierre

Hay que señalar que se han escogido estos 3 modelos de entrevista porque, aparte de sus similitudes (propias de una misma consideración y atención a los niños), también presentan variaciones que nos permiten contrastarlos. Por este motivo, en las entrevistas realizadas en nuestra muestra, cada modelo se ha simplificado y adaptado para resaltar sus aspectos diferenciadores.

Como se puede visualizar en la tabla anterior, la diferencia básica entre el modelo de la Entrevista de Menores y el NICHD-EASI es la introducción de las reglas de la entrevista. Entre el NICHD-EASI y la Entrevista Cognitiva, el elemento diferenciador son las técnicas de recuperación de memoria y la síntesis final que incorpora esta última. A pesar de que las últimas revisiones del NICHD incorporan la síntesis final, hemos preferido respetar el modelo original y mantenerla como parte de la Entrevista Cognitiva, donde fue incorporada desde un inicio.

- *Marzo de 2010*: entrenamientos de los entrevistadores y preparación de la historia y de la plantilla de codificación de las informaciones obtenidas de las entrevistas.
- *Marzo, abril y mayo de 2010*: durante estos tres meses se llevaron a cabo las reuniones previas con la Dirección de la escuela de Olot, a la cual se entregó un documento informativo del objetivo del estudio y la metodología empleada.

Se mantuvieron entrevistas con la coordinadora de educación infantil para planificar nuestra intervención y para que informara a las maestras de cada curso preescolar.

También se redactó la autorización que padres/madres o tutores/as debían firmar para dar su consentimiento para poder entrevistar a sus niños.

Lo mismo se hizo en el casal de verano donde se llevaron a cabo el resto

de las entrevistas. Primeramente, se llevó a cabo el contacto con el responsable, y después se mantuvo una primera entrevista con este y la monitora del grupo de niños en edad preescolar.

Del mismo modo que con la escuela, se entregó un documento informativo del objetivo y la metodología del estudio, así como las autorizaciones que debían firmar los pares/madres o tutores/ras.

- *Junio y julio de 2010*: explicación de la historia y realización de las entrevistas.

Junto con la narración de la historia, se mostraba a los niños una lámina fotográfica en la cual, sincrónicamente, se asociaba la explicación verbal con la información visual. Las láminas fotográficas eran de una medida de 100x70 cm.



“Os presento a Éric. Éric es un niño que tiene 3/4/5 años y le encanta ir en bicicleta.”



“Un día, llega con su padre a un parque soleado y muy bonito, con un tobogán rojo. Éric quiere correr mucho con la bicicleta”



“Su padre le avisa de que ha de ir más despacio para no caerse.”



“A pesar de que su padre le dice que no corra tanto, Éric empieza a correr muy, muy deprisa, hasta que choca contra un palo de madera... ¡y se cae!”



“Se hace daño en la pierna y le sale mucha sangre”



“¡Mirad cuánto daño se ha hecho en la pierna!”



”Pero, por suerte, estaba su padre y le curó con un poco de algodón. Y ahora Éric ya está bien y vuelve a ir en bicicleta”

Como se puede apreciar, se trata de una historia sencilla, en la que se produce un accidente que pone el acento negativo de la historia que los niños deberán recordar. A pesar de esta situación negativa, la historia se cierra de una forma positiva: Éric es curado por su padre.

Las entrevistas se realizaron durante la misma semana en que se explicó la historia (lunes por la mañana), a los 2, 3 y 4 días siguientes (miércoles, jueves y viernes por la tarde). Se realizaron dentro de la misma escuela, en 3 espacios diferentes e independientes para cada uno de los entrevistadores, cada uno encargado de un modelo concreto de entrevista. Este espacio, facilitado por la escuela, comportó que los niños salieran de su aula acompañados del entrevistador e hicieran el recorrido hasta la sala de entrevista. Destacamos este hecho por su incidencia en el *rapport* previo, iniciado con esta acción de acompañamiento de los niños hasta su espacio de entrevista, de la mano del propio entrevistador.

En cuanto al Casal de verano, se llevaron a cabo dos sesiones de trabajo: la primera para presentar la historia y la segunda para realizar las entrevistas. Entre una y otra pasaron tres días.

La plantilla para codificar las informaciones de las entrevistas grabadas fue:

CURSO: **EDAD:** **SEXO:** **CÓDIGO ENTREVISTA:**

Ítems informativos: **1-0** **Observaciones:**

Éric		
Padre		
Ir en bicicleta		
Correr		
Advertencia		
Ir poco a poco		
Caída		
Hacerse daño en la pierna		
Herida		
Sangre		
Curar		
Bicicleta		
Tobogán		
Palo de madera		
Algodón		
Parque		

1-presente 0-ausente

- *Julio y agosto de 2010:* codificación, explotación y análisis de los resultados obtenidos, con la creación de la correspondiente matriz de datos y el posterior análisis estadístico.
- *Septiembre de 2010:* discusión grupal (grupo focal) entre los profesionales de los EAT-P de Cataluña para presentar, debatir y consensuar la propuesta del nuevo modelo de entrevista (resultado de la potenciación de los puntos fuertes de cada modelo y minimización de las vulnerabilidades detectadas) y elaborar su forma simplificada.
- *Octubre y noviembre de 2010:* conclusiones finales y redacción del informe de la presente investigación.

7. Resultados

Hemos dividido este capítulo en dos subapartados:

1. *Resultados generales*: en el cual presentamos los resultados totales obtenidos de cada curso preescolar y los resultados totales obtenidos de cada modelo de entrevista utilizado, tanto en lo referente a la información correcta como a la información errónea que han emitido los niños.
2. *Resultados específicos*: en el cual presentamos los resultados obtenidos de cada curso preescolar, asociado al modelo de entrevista utilizado, tanto en lo referente a la información correcta como a la información errónea que han emitido los niños.

Los resultados generales y específicos, en cuanto a la información correcta y a la información errónea que han emitido los niños, figuran en las siguientes tablas:

Tabla 9. Ítems acertados: información correcta: media y porcentaje

	E1	E2	E3	Totales
P3	6,13 (38,31%)	11,40 (71,75%)	7,87 (49,18%)	8,47 (52,93%)
P4	11,93 (74,56%)	14,07 (87,93%)	12 (75%)	12,67 (79,18%)
P5	11,67 (72,93%)	14,07 (87,93%)	13,87 (86,68%)	13,20 (82,50%)
Totales	9,91 (61,93%)	13,18 (82,31%)	11,24 (70,25%)	11,44 (71,50%)

Tabla 10. Ítems incorrectos, información errónea: media y porcentaje

	E1	E2	E3	Totales
P3	0,87 (5,43%)	0,73 (4,56%)	0,93 (5,81%)	0,84 (5,25%)
P4	2,20 (13,75%)	0,80 (5%)	0,93 (5,81%)	1,31 (8,18%)
P5	1,40 (8,75%)	0,53 (3,31%)	0,87 (5,43%)	0,93 (5,81%)
Totales	1,49 (9,31%)	0,69 (4,31%)	0,91 (5,68%)	1,03 (6,43%)

7.1. Resultados generales

7.1.1. Información correcta

Partiendo de una puntuación máxima de 16 puntos (16 ítems correctos que saturan la historia explicada), ofrecemos dos tablas en las cuales especificamos la media de ítems acertados y su porcentaje por curso preescolar y por modelo de entrevista. También se ofrecen los resultados obtenidos por sexo.

- *Por curso preescolar:*

Tabla 11. Ítems acertados por curso: información correcta: media y porcentaje

P3	P4	P5	Totales
8,47 (52,93%)	12,67 (79,18%)	13,20 (82,50%)	11,44 (71,50%)

Cómo se puede apreciar, encontramos las diferencias genéricas esperables en función de la edad. Así, los niños de P3 obtienen el menor porcentaje de información correcta (52,93%), muy por debajo de los niños de P4 y de P5, que han conseguido dos porcentajes casi idénticos: 79,18% y 82,50%, respectivamente.

Aplicando el correspondiente análisis de varianza (ANOVA), obtenemos una $F = 24,191$ con una significación $p < 0,001$ que nos permite mantener la hipótesis alternativa, es decir, que hay diferencias entre el volumen de información correcta obtenida por cada curso preescolar.

El posterior análisis post hoc nos confirma que existe una diferencia significativa entre los niños de P3 y P4, y entre los de P3 y P5 ($p < 0,001$ en ambas comparaciones).

Pero, tal como esperábamos, no existe esta significación entre los niños de P4 y P5 ($p < 0,476$), que nos permita considerarlos como iguales en sus volúmenes informativos correctos.

En conjunto, de todos nuestros niños preescolares entrevistados (de los 3 cursos juntos), obtenemos un porcentaje de información correcta del 71,50%.

- *Por modelo de entrevista:*

Tabla 12. Ítems acertados por entrevista: información correcta: media y porcentaje

E1	E2	E3	Totales
9,91 (61,93%)	13,18 (82,31%)	11,24 (70,25%)	11,44 (71,50%)

Por otro lado, si observamos los datos desde la perspectiva de los modelos de entrevista, la mínima puntuación de información correcta es la que obtenemos mediante el Protocolo de Menores (E1), con un 61,93%, seguido de la Entrevista Cognitiva (E3), con un 70,25%. Finalmente, el mejor volumen informativo se consigue, genéricamente, con el modelo NICHD-EASI, con una media que equivale al 82,31% de ítems acertados.

Cuando aplicamos el correspondiente ANOVA, obtenemos una $F = 7,963$ con una significación $p < 0,001$ que nos permite mantener la hipótesis alternativa, es decir, que hay diferencias entre los modelos de entrevista utilizados.

Cuando hicimos las correspondientes pruebas post hoc de comparación múltiple, observamos que existe una diferencia significativa entre los niños entrevistados con el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) con una $p < 0,001$.

Asimismo, observamos una diferencia significativa entre el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con una $p < 0,020$.

En cambio, no logramos esta significación con la comparativa entre E1 (Protocolo de Menores) y E3 (entrevista cognitiva), que solo nos permite llegar a una significación $p < 0,108$ insuficiente para mantener la hipótesis de diferencia.

- *Por sexo:*

Tabla 13. Ítems acertados por sexo: información correcta: media y porcentaje

Niños	Niñas
10,72 (67%)	12,18 (76,12%)

Si atendemos al sexo de los niños en conjunto, con independencia del curso preescolar y del modelo de entrevista utilizado, encontramos que las niñas obtienen un porcentaje mayor de ítems acertados, un 76,12%, en frente del 67% en los niños.

El correspondiente análisis estadístico mediante la prueba t de *Student* nos ofrece un valor $t = 1,978$ con una significación $p < 0,05$, aceptando, por lo tanto, la hipótesis alternativa y concluyendo que las niñas ofrecen más información correcta que los niños.

7.1.2. Información errónea

Consideramos ahora los errores emitidos, es decir, la información añadida por los niños, pero que no se corresponde con los datos de la historia original.

Tal como hemos hecho anteriormente, ofrecemos dos tablas en las cuales especificamos la media de ítems erróneos y su porcentaje por curso preescolar y por modelo de entrevista. También se ofrecen los resultados obtenidos por sexo.

- *Por curso preescolar:*

Tabla 14. Ítems incorrectos por curso, información errónea: media y porcentaje

P3	P4	P5	Totales
0,84 (5,25%)	1,31 (8,18%)	0,93 (5,81%)	1,03 (6,43%)

Observamos también aquí las diferencias genéricas entre los 3 cursos, con un dato que nos sorprende de entrada: son los niños de P4 los que obtienen el mayor porcentaje de información errónea (8,18%), muy por encima de los cursos de P3 y de P5, que han conseguido dos porcentajes casi idénticos: 5,25% y 5,81%, respectivamente.

Pero, cuando aplicamos el correspondiente análisis de la varianza (ANOVA) obtenemos una $F = 1,95$ con una significación $p < 0,145$. Este dato nos señala que realmente no existen diferencias significativas entre los niños de P3, P4 y P5 en cuanto a la información errónea emitida.

Si bien la tendencia numérica de los niños de P4 nos señala un porcentaje aparentemente más elevado que el de los otros niños, lo cual es cierto, si lo miramos detenidamente, ninguno de los 3 cursos preescolares ofrece un nivel elevado de información errónea.

En conjunto, de todos nuestros niños preescolares entrevistados (los 3 cursos juntos), constatamos que el porcentaje de información errónea emitida es del 6,43%.

- *Por modelo de entrevista:*

Tabla 15. Ítems incorrectos por entrevista, información errónea: media y porcentaje

E1	E2	E3	Totales
1,49 (9,31%)	0,69 (4,31%)	0,91 (5,68%)	1,03 (6,43%)

Cuando analizamos los modelos de entrevista, observamos que la máxima puntuación de información errónea es la que obtenemos mediante el Protocolo

de Menores (E1), con un 9,31%, seguido de la Entrevista Cognitiva (E3), con un 5,68%. Finalmente, el menor volumen informativo erróneo se obtiene, genéricamente, con el modelo NICHD-EASI, con un 4,31%.

Calculando el correspondiente ANOVA, obtenemos una $F = 5,738$ con una significación $p < 0,004$ que nos obliga a considerar la hipótesis alternativa, es decir, que existen diferencias entre los modelos de entrevista utilizados.

Así, cuando hicimos las correspondientes pruebas post hoc de comparación múltiple, observamos que existe una diferencia significativa entre los niños entrevistados con el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI), con una $p < 0,001$.

Del mismo modo, logramos esta significación con la comparación entre el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) con una significación $p < 0,019$.

En cambio, la comparativa entre el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) solo nos permite llegar a una significación $p < 0,364$, insuficiente para mantener la hipótesis de diferencia.

Es decir, el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) nos ofrece volúmenes informativos con información más incorrecta que si aplicamos los modelos de entrevista E2 (NICHD-EASI) y/o el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), que entre ellos no logran diferencia significativa.

- *Por sexo:*

Tabla 16. Ítems incorrectos por sexo: información errónea: media y porcentaje

Niños	Niñas
1,07 (6,68%)	0,99 (6,18%)

Si atendemos al sexo de los niños preescolares en conjunto, con independencia del curso preescolar y del modelo de entrevista utilizado, encontramos unos porcentajes muy igualados entre niños (6,68%) y niñas (6,18%)

El correspondiente análisis estadístico mediante la prueba *t* de *Student* nos ofrece un valor $t = 0,428$ con una significación $p < 0,669$, aceptando, por lo tanto, la hipótesis nula, y concluyendo que no existe diferencia significativa entre niñas y niños a la hora de ofrecer información errónea.

7.2. Resultados específicos por curso

A continuación, presentamos los resultados destinados a responder las preguntas concretas definidas en nuestras hipótesis. Vamos a comparar, curso por curso, de forma individual, cómo ha sido el comportamiento de cada uno de los modelos de entrevista, tanto en la información correcta como en la información errónea emitida.

7.2.1. Información correcta

- Niños de P3:

Tabla 17. Ítems acertados por los niños de P3 en función del modelo de entrevista: información correcta: media y porcentaje

	E1 (Protocolo de Menores)	E2 (NICHD-EASI)	E3 (Entrevista Cognitiva)
P3	6,13 (38,31%)	11,40 (71,75%)	7,87 (49,18%)

Como podemos apreciar, es el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores), con una media de solo 6,13 ítems correctos (38,31% de información válida), el que obtiene un menor resultado.

En cambio, el modelo de entrevista E2 (NICHD/EASI), con una media de 11,40 ítems (71,25% de información válida), es el que obtiene un mayor volumen de información correcta.

El modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con 7,86 de ítems acertados de media (49,12% de información válida), obtiene una puntuación intermedia, aunque más cercana al modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores).

Cuando aplicamos el correspondiente ANOVA, obtenemos una $F = 5,296$ con una significación $p < 0,009$ que nos obliga a considerar la hipótesis alternativa, es decir, que existen diferencias entre los diferentes modelos de entrevista.

Así, cuando hicimos las correspondientes pruebas post hoc de comparación múltiple, observamos que existe una diferencia significativa entre los niños de P3 entrevistados con el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) con una $p < 0,003$.

Esta misma significación la encontramos entre el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) con una $p < 0,038$, significando que hay diferencias en los volúmenes de información correcta obtenida.

En cambio, no logramos esta significación entre el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con una significación $p < 0,299$ insuficiente para mantener la hipótesis de diferencia. Estos resultados, que como veremos se repiten (con matices) en los preescolares de P4, nos remiten al hecho de que los niños de estas edades no entienden del todo los conceptos implicados en las técnicas de recuperación de la memoria de la Entrevista Cognitiva, de forma que esta última tiene un comportamiento similar al Protocolo de Menores.

En definitiva, el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) nos ofrece volúmenes informativos con más información correcta que si aplicamos el modelo de

entrevista E1 (Protocolo de Menores) y/o el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), que entre ellos no obtienen diferencia significativa. Hay que decir que en nuestra matriz de datos no existe ningún ítem informativo correcto emitido por los niños de P3 a partir de las técnicas de recuperación de memoria de la E3 (Entrevista Cognitiva). Es decir, estas técnicas son absolutamente ineficaces a esta edad.

- Niños de P4:

Tabla 18. Ítems acertados por los niños de P4 en función del modelo de entrevista: información correcta: media y porcentaje

	E1 (Protocolo de Menores)	E2 (NICHD-EASI)	E3 (Entrevista Cognitiva)
P4	11,93 (74,56%)	14,07 (87,93%)	12 (75%)

Como podemos apreciar, es el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores), con una media de solo 11,93 ítems correctos (74,56% de información válida), el que obtiene un menor resultado.

En cambio, el modelo de entrevista E2 (NICHD/EASI), con una media de 14,07 ítems correctos (87,93% de información válida) es el que obtiene un mayor volumen de información correcta.

El modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con 12 ítems correctos de media (75% de información válida), obtiene una puntuación intermedia, aunque más cercana al modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores).

Cuando aplicamos el correspondiente ANOVA, obtenemos una $F = 5,726$ con una significación $p < 0,006$ que nos obliga a considerar la hipótesis alternativa, es decir, que existen diferencias entre los diferentes modelos de entrevista.

Cuando hicimos las correspondientes pruebas post hoc de comparación múltiple, observamos que existe una diferencia significativa entre los niños de

P4 entrevistados con el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI), con una $p < 0,005$.

Esta misma significación la encontramos entre el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con una $p < 0,006$.

En cambio, no logramos esta significación entre el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con una significación $p < 0,926$ insuficiente para mantener la hipótesis de diferencia.

Destacamos que, observando nuestra matriz de datos, existen 4 niños que han incorporado ítems informativos correctos a partir de las técnicas de recuperación de memoria, 3 niños a partir de la reinstauración cognitiva (RC) y un caso a partir del cambio de orden (CO). Es decir, estas técnicas empiezan a ser eficaces (en solo un 26,66% de los casos) a partir de dicha edad.

En definitiva, el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) nos ofrece volúmenes informativos correctos superiores a los obtenidos con el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y/o el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), que entre ellos no obtienen diferencia significativa.

- Niños de P5:

Tabla 19. Ítems acertados por los niños de P5 en función del modelo de entrevista: información correcta: media y porcentaje

	E1 (Protocolo de Menores)	E2 (NICHD-EASI)	E3 (Entrevista Cognitiva)
P5	11,67 (72,93%)	14,07 (87,93%)	13,87 (86,68%)

Volvemos a comprobar que el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores), con una media de 11,67 ítems correctos (72,93% de información válida), es el que obtiene un menor resultado.

En cambio, el modelo de entrevista E2 (NICHD/EASI), con una media de 14,07 ítems correctos (87,93% de información válida), es el que obtiene un mayor volumen de información correcta.

El modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con 13,87 ítems correctos de media (86,68% de información válida), obtiene una puntuación intermedia. Pero, a diferencia de la que obtienen los niños de P3 y de P4, esta es más cercana a la del modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI), de hecho, solo ligeramente inferior.

Cuando aplicamos el correspondiente ANOVA, obtenemos una $F = 3,513$ con una significación $p < 0,039$ que nos obliga a considerar la hipótesis alternativa, es decir, que existen diferencias entre los diferentes modelos de entrevista.

Cuando hicimos las correspondientes pruebas post hoc de comparación múltiple, observamos que existe una diferencia significativa entre los niños de P5 entrevistados con el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) con una $p < 0,021$.

Esta misma significación la encontramos cuando comparamos el modelo con el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) con una $p < 0,034$.

En cambio, no logramos esta significación entre el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) con una significación $p < 0,843$ insuficiente para mantener la hipótesis de diferencia. Esta carencia de diferencia entre estos dos modelos de entrevista, que no se daba en los niños de P3 y P4, puede ser debida a la mayor comprensión de las técnicas de recuperación de memoria del modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), acercando los resultados a los obtenidos con el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI). Así, observamos que en la matriz de datos hay 8 niños que han incorporado ítems informativos correctos gracias a la técnica de la reinstauración contextual (RC) y un único caso gracias al cambio de orden

(CO). Así, en total, han sido 9 niños (que representan el 60% de los casos) los que han obtenido beneficio narrativo utilizando la Entrevista Cognitiva.

En definitiva, el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) nos ofrece volúmenes informativos correctos significativamente inferiores que si aplicamos los modelos de entrevista E2 (NICHD-EASI) y/o E3 (Entrevista Cognitiva), sin lograr diferencia significativa entre estos dos últimos.

7.2.2. Información errónea

- Niños de P3:

Tabla 20. Ítems incorrectos por los niños de P3 en función del modelo de entrevista: información errónea: media y porcentaje

	E1 (Protocolo de Menores)	E2 (NICHD-EASI)	E3 (Entrevista Cognitiva)
P3	0,87 (5,43%)	0,73 (4,56%)	0,93 (5,81%)

Como podemos apreciar, es el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI), con una media de solo 0,73 emisiones erróneas (4,56% de información incorrecto), el que obtiene un menor resultado.

En cambio, el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con una media de 0,93 ítems (5,81% de información errónea), es el que obtiene un mayor volumen de emisiones incorrectas.

El modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores), con 0,87 ítems de media (5,43% de información incorrecta), obtiene una puntuación intermedia, aunque podemos apreciar que los 3 resultados son muy similares entre ellos.

Cuando aplicamos el correspondiente ANOVA, obtenemos una $F = 0,113$ con una significación $p < 0,893$ que nos obliga a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis alternativa. Se a decir, que no existen diferencias

significativas entre los errores de emisión (información incorrecta) obtenidos a partir de cada uno de los 3 modelos de entrevista.

Las correspondientes pruebas post hoc de comparación múltiple nos confirman estos resultados, que entre ellos no logran diferencias significativas. En definitiva, el número de errores o de información incorrecta emitida por los niños de P3 es independiente del modelo de entrevista que utilizamos.

Hay que decir que en nuestra matriz de datos, no existe ningún ítem informativo incorrecto incorporado por los niños de P3 a partir de las técnicas de recuperación de memoria.

- *Niños de P4:*

Tabla 21. Ítems incorrectos por los niños de P4 en función del modelo de entrevista: información errónea: media y porcentaje

	E1 (Protocolo de Menores)	E2 (NICHD-EASI)	E3 (Entrevista Cognitiva)
P4	2,20 (13,75%)	0,80 (5%)	0,93 (5,81%)

De nuevo, el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores), con una media de 2,20 ítems incorrectos (13,75% de emisiones erróneas), es el que obtiene un mayor resultado de información incorrecta.

En cambio, el modelo de entrevista E2 (NICHD/EASI), con una media de 0,80 ítems (5% de información incorrecta), es el que obtiene un menor volumen de emisiones erróneas.

El modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con 0,93 ítems incorrectos de media (5,81% de información incorrecta), obtiene una puntuación intermedia, aunque más cercana al modelo de entrevista E2 (NICHD/EASI).

Cuando aplicamos el correspondiente ANOVA, obtenemos una $F = 5,243$ con una significación $p < 0,009$ que nos obliga a considerar la hipótesis alternativa, es decir, que existen diferencias entre los diferentes modelos de entrevista.

Cuando hicimos las correspondientes pruebas post hoc de comparación múltiple, observamos que existe una diferencia significativa entre los niños de P4 entrevistados con el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) con una $p < 0,005$.

Esta misma significación la encontramos entre el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) con una $p < 0,011$.

En cambio, no logramos esta significación entre el modelo de entrevista E2 (NICHD/EASI) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con una significación $p < 0,781$, insuficiente para mantener la hipótesis de diferencia.

Es decir, el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) nos ofrece volúmenes informativos incorrectos (emisiones erróneas) superiores que si aplicamos los modelos de entrevista E2 (NICHD/EASI) y/o el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), que entre ellos no obtienen diferencia significativa.

Hay que decir que, en nuestra matriz de datos, solo un niño de P4 ha incorporado tres ítems informativos incorrectos a partir de las técnicas de recuperación de memoria, concretamente de la reinstauración contextual (RC).

- *Niños de P5:*

Tabla 22. Ítems incorrectos por los niños de P5 en función del modelo de entrevista: información errónea: media y porcentaje

	E1 (Protocolo de Menores)	E2 (NICHD-EASI)	E3 (Entrevista Cognitiva)
P4	1,40 (8,75%)	0,53 (3,31%)	0,87 (5,43%)

Nuevamente, es el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores), con una media de 1,40 ítems incorrectos (8,75% de información errónea), el que obtiene un mayor resultado de información errónea.

En cambio, el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI), con una media de 0,53 ítems erróneos (3,31% de información incorrecta), es el que obtiene un menor volumen de información errónea.

El modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con 0,87 ítems erróneos de media (5,43% de información incorrecta), obtiene una puntuación intermedia, aunque más cercana al modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI).

Cuando aplicamos el correspondiente ANOVA, obtenemos una $F = 3,641$ con una significación $p < 0,035$ que nos obliga a considerar la hipótesis alternativa, es decir, que existen diferencias entre los diferentes modelos de entrevista.

Cuando hicimos las correspondientes pruebas post hoc de comparación múltiple, observamos que existe una diferencia significativa entre los niños de P5 entrevistados con el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) y el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) con una $p < 0,011$.

En cambio, no encontramos ninguna significación cuando comparamos el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) con el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con una $p < 0,107$.

A la vez, tampoco logramos esta significación entre el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), con una significación $p < 0,309$ insuficiente para mantener la hipótesis de diferencia.

Es decir, el modelo de entrevista E1 (Protocolo de Menores) nos ofrece volúmenes informativos erróneos significativamente superiores que si aplicamos el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI). Pero, no hay diferencia significativa con el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) ni tampoco entre el modelo de entrevista E2 (NICHD-EASI) y el modelo de entrevista E3 (Entrevista Cognitiva).

Hay que decir que, revisando nuestra matriz de datos de los niños de P5, se han presentado 4 casos que han incorporado ítems informativos incorrectos a partir de las técnicas de recuperación de memoria: 1 caso con la reinstauración contextual (RC) y 3 casos con el cambio de orden (CO).

8. Conclusiones

A partir del estudio realizado, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- 1) La revisión y el análisis teórico presentados nos muestran que el sistema judicial ha expresado, durante mucho tiempo, serias dudas sobre la credibilidad de los relatos de los niños cuando han de atestiguar. Incluso han llegado a compararlos con adultos con retraso mental, considerándolos demasiado susceptibles a la sugestión y confusos en la distinción entre los hechos y la fantasía (Berger y Thomson, 1998). Así, prácticamente se ha descartado que puedan proporcionar una descripción verdadera y exacta de acontecimientos que han experimentado o de los cuales han sido testimonios.

Tal como ha referido Casas (1998), la representación social adulta que de forma mayoritaria se tiene de la infancia en nuestra sociedad occidental, se ha centrado en la idea de los *todavía-no*: todavía no competentes para testimoniar con suficientes garantías, todavía no capaces de decir la verdad sin confusiones y, por lo tanto, todavía no fiables en un proceso judicial donde su palabra sea la única prueba del delito. Esta creencia ha ido variando en el tiempo y actualmente se tiene en cuenta el testimonio del menor, que en la mayoría de casos de maltrato y abuso sexual es el único testigo. Hay indicios de que estas concepciones tradicionales están cambiando, y que los niños pueden ser testigos precisos, capaces, competentes y, sobre todo, creíbles (Juárez, 2006). El presente trabajo pretende reforzar este cambio de creencia y defender una imagen de los niños que, en definitiva, incremente la defiende de sus derechos.

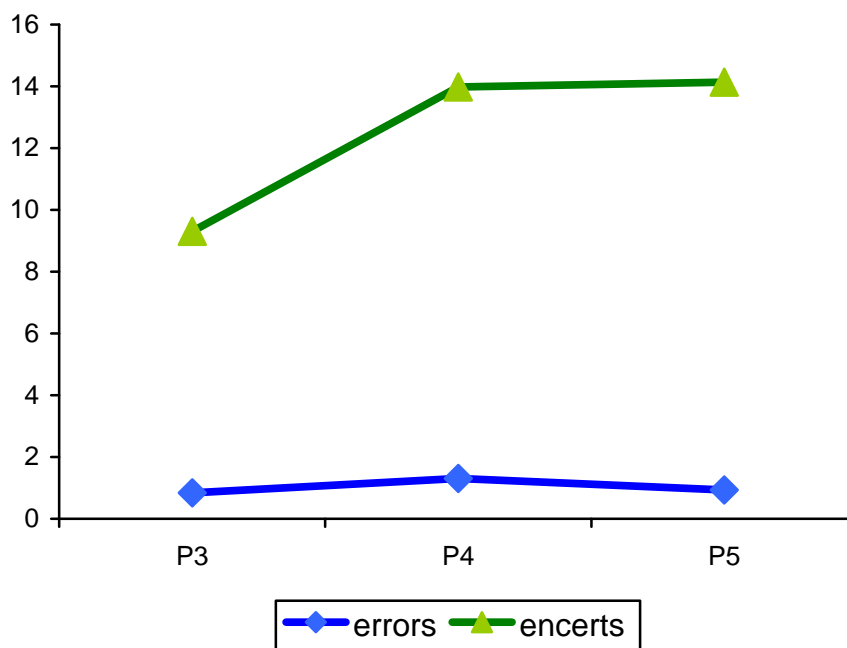
- 2) Estudios recientes muestran que los niños pueden explicar con gran cantidad de detalles, a pesar del tiempo transcurrido, un hecho familiar basándose en su propio recuerdo, sin los efectos de los guiones o de los

estereotipos. En general, tienden a realizar descripciones más breves de sus recuerdos, pero muy exactos, siendo más frecuentes los errores de omisión que los errores de emisión, o sea, no introducen información errónea, pero sí dejan de informar de detalles reales (Steward, 1993).

Los resultados de nuestro estudio coinciden con esta premisa y muestran un hecho evidente: que a pesar de las diferencias esperadas en función de la edad (confirmadas estadísticamente), los niños en edad preescolar consiguen elevados porcentajes de información correcta, sobre todo los niños de P4 (79,18%) y P5 (82,50%). Los niños de P3 aportan el 52,93% de información correcta que, a pesar de ser un porcentaje medio, supera muchas de las expectativas que tradicionalmente se sostenían de los *todavía no*.

En cambio, respecto a los errores de emisión de los niños en edad preescolar, observamos que estas cifras disminuyen drásticamente. No obstante el dato más sorprendente de los niños de P4 es que obtienen un mayor porcentaje de información errónea (8,18%) y, aunque podría parecer muy por encima de los otros cursos de P3 y de P5, que han conseguido porcentajes del 5,25% y del 5,81%, respectivamente, el análisis estadístico posterior nos ha demostrado que no existen diferencias. Y es que la media total de emisiones erróneas de los niños preescolares es de tan solo un 6,43%, o dicho de otro modo: solo han incorporado un ítem incorrecto en su exposición de los hechos. El siguiente gráfico nos muestra visualmente estos resultados:

Gráfico 6: Ítems acertados e ítems erróneos



Debemos decir que los relatos que hacen los adultos casi nunca son completamente exactos y, a veces, incluso, son erróneos, especialmente cuando una persona está bajo la influencia de informaciones falsas o de preguntas que se dirigen a un fin concreto (Loftus y Wells, 1984). Por lo tanto, el testimonio de los niños no se puede descartar simplemente porque tenga probabilidades de ser imperfecto. Además, como ya hemos expuesto a través de varias investigaciones, aunque los niños sean claramente desiguales en sus aptitudes memorísticas y lingüísticas, muchas veces retienen recuerdos exactos de los acontecimientos pasados y, en las circunstancias adecuadas, los pueden evocar con exactitud.

3) Los diversos estudios que se han realizado, algunos de ellos expuestos a lo largo de este trabajo, ponen de manifiesto la capacidad de los niños para declarar, siempre cuando se garanticen unas condiciones:

- que el entrevistador no adopte una postura sesgada
- que el número de entrevistas sea mínimo y sin preguntas tendenciosas

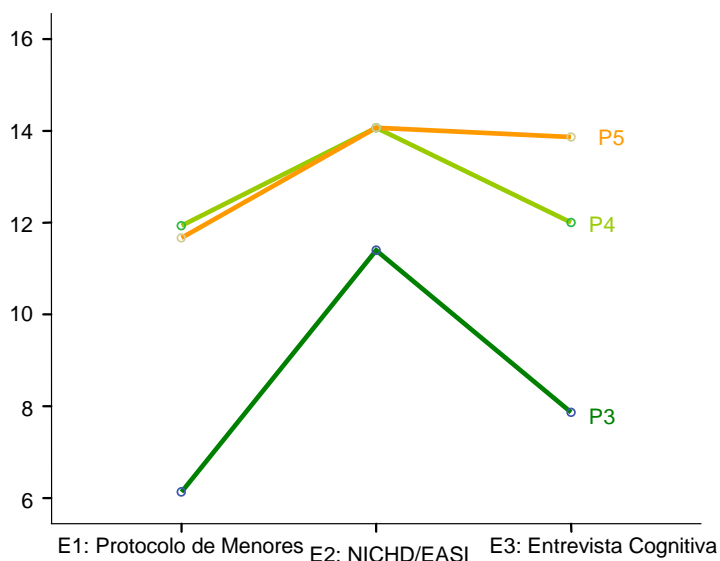
- que no se produzcan amenazas o engaños
- que no haya inducción de cualquier motivo o sesgo para que el niño haga una declaración falsa.

Es decir, parece tratarse más de una influencia distorsionadora por parte de los adultos que de un problema de déficits cognitivos en los niños (McGoungh, 1996). En definitiva, la pregunta es: ¿pueden los niños en edad preescolar informar con exactitud? La respuesta es: sí, en las condiciones pertinentes. Y, naturalmente, hay que conocer perfectamente estas condiciones antes de dar el primer paso. Llenar de agua (metáfora de la urna) una entrevista con niños puede ser devastador, tanto para el niño como para el propio proceso judicial.

Los protocolos de entrevista, pues, parecen absolutamente necesarios. Cómo decía el zorro al Principito “hacen falta rituales”, es decir, hacen falta formas de hacer las cosas que permitan prepararnos óptimamente para desarrollarlas bien.

Analizando los resultados de la información correcta obtenida con los diferentes modelos de entrevista, descubrimos un hecho importante: a pesar de los elevados volúmenes de información obtenidos, es en el modelo del NICHD-EASI donde encontramos el volumen significativamente más elevado, con una cifra del 82,31%, frente al 61,93% del Protocolo de Menores (PM) y el 70,25% de la Entrevista Cognitiva (EC). Es decir, nuestra primera hipótesis del trabajo, ha quedado confirmada, tal y cómo visualizamos en el gráfico siguiente:

Gráfico 7: Ítems correctos en función del modelo de entrevista



Items correctos: entrevista

Una confirmación que podemos desgranar y detallar en cada uno de los cursos estudiados. Los niños de P3 han logrado con el PM tan solo un 38,31%, incrementado ligeramente con el EC, con un 49,18%. Gracias al modelo NICHD-EASI llegan al 71,75% de información correcta, un volumen significativamente más elevado que los otros dos.

Los niños de P4 muestran un perfil similar, pero con notables incrementos de sus volúmenes informativos correctos. Así, con el PM y el EC consiguen un 75%, pero es significativamente superado por el casi 88% obtenido con el modelo NICHD-EASI.

Cuando analizamos a los niños de P5, observamos que el modelo NICHD-EASI y el EC confluyen con volúmenes informativos muy elevados (86,68% y 87,93%, respectivamente) y casi idénticos, que se diferencian estadísticamente del modelo PM, que logra un volumen inferior del 72,93% de información correcta.

- 4) La fiabilidad de los relatos de los niños tiene que ver más con las habilidades del entrevistador que con cualquier limitación natural de sus capacidades cognitivas (Bruck y Ceci, 1999). El niño tiene memoria y puede explicar el acontecimiento, pero lo hará a su manera y esto

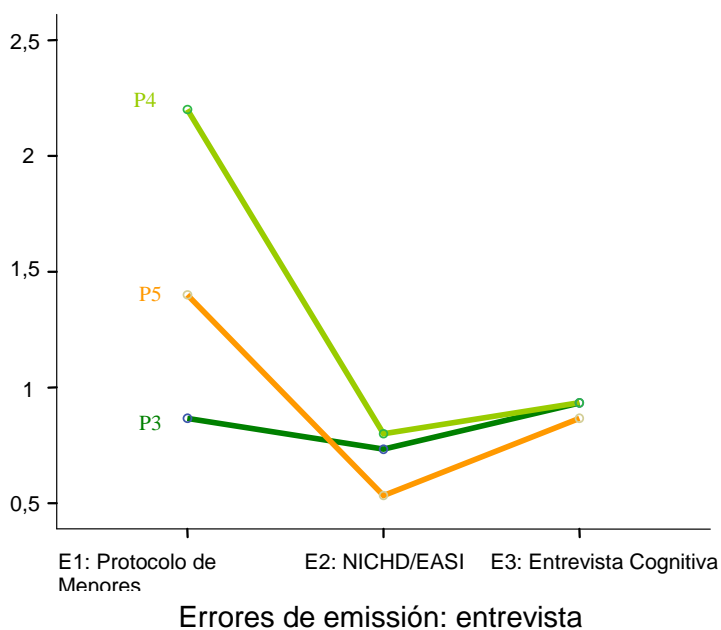
conllevará que la entrevista sea más pausada y con más aclaraciones. Los niños en edad preescolar pueden con todo pero no del todo, es decir, tienen muchas capacidades y aptitudes, pero todavía no las dominan plenamente y, por lo tanto, presentan varios déficits, que no carencias. Son los *ya sí pero todavía no del todo*.

Un *ya sí* que puede quedar perfectamente ejemplificado con los resultados obtenidos en los análisis de los ítems incorrectos. Partimos de un hecho esencial que debemos remarcar: los volúmenes informativos incorrectos (emisiones erróneas) de los niños en edad preescolar son mínimos.

Si observamos a los niños de P3, fácilmente deducimos que, efectivamente, no lograremos diferencias estadísticas entre los tres modelos de entrevista utilizados, en cuando a esta variable. En ningún modelo, su media llega a 1 ítem erróneo (!). Nos estamos moviendo, pues, entre el 4% y el 5% de información emitida erróneamente.

El siguiente gráfico lo ilustra perfectamente:

Gráfico 8: Ítems incorrectos en función del modelo de entrevista



Cuando nos centramos en los niños de P4, observamos un hecho insólito y sin referencias previas en la literatura revisada: con el modelo PM el volumen de errores es significativamente más elevado (13,75%) que con la entrevista NICHD-EASI y la EC, con volúmenes incorrectos similares: 5% y 5,81% respectivamente. Este hecho, no puede sino hacernos pensar en la necesidad e insistencia en las reglas de la entrevista y en la consigna explícita hacia los niños entrevistados de que digan la verdad.

En cambio, en los niños de P5 se nos confirma que con el modelo NICHD-EASI obtenemos un volumen incorrecto significativamente inferior (3,31%) que con los otros modelos, que se mueven entre el 8,75% del PM y el 5,43% del EC.

Por lo tanto, nuestra segunda hipótesis queda nuevamente confirmada, con precisiones. Con niños de P4 y P5, el modelo PM es totalmente desaconsejable, siendo el modelo NICHD-EASI el más adecuado y el que minimiza más los errores de emisión.

- 5) Estamos de acuerdo con Poole y Lamb (1989) en que los casos de alegaciones falsas de abuso sexual infantil suelen ser de niños que se han visto sometidos a entrevistas sugestivas o a sugerencias capciosas fuera de la entrevista.

En cuanto a la sugestionabilidad, hemos visto que muchos estudios ponen de manifiesto que se puede introducir información sesgada y falsa en la memoria de los niños pero, esto es así si no se les entrevista adecuadamente. Hay que resaltar que los niños de los grupos control de estos estudios han recordado los acontecimientos de forma correcta.

El entrevistador debe ser consciente de que sus preguntas y su estilo de comunicación puede influir en el relato del niño. A la vez, en la medida en que el entrevistador sea capaz de comprender las capacidades y limitaciones del niño, podrá ajustar la entrevista a estas particularidades y obtener de él una descripción detallada del acontecimiento que se explora (Poole y Lamb, 1998). Tal como decía Vygotsky (1978, 1987), los niños pueden hacer mucho más con la ayuda del adulto que solos. Por tanto, hay que entrevistarlos de forma que puedan mostrar sus capacidades.

El modelo del NICHD-EASI demuestra que los niños en edad preescolar, gracias a una pauta de entrevista estructurada, guiada y no sugestiva, pueden ofrecer un relato más exacto y preciso que el que ofrecerían por ellos mismos y sin ayuda. Un modelo que permite maximizar la información correcta emitida por los niños y, a la vez, gracias al establecimiento de reglas y consignas claras, minimizar la información errónea que se puede derivar de nuestra voluntad de saber qué ha pasado.

En este sentido, queremos destacar este hecho puesto que lo consideramos determinante. Es el único modelo que desarrolla el *ceremonial de las reglas de la entrevista*. Un ceremonial que

consideramos, más allá de las exigencias judiciales, necesario y útil para facilitar la entrevista. Por un lado, el tiempo dedicado a la explicación de estas reglas es un tiempo de interacción con el niño, un tiempo de compenetración y de conocimiento mutuo que permite al entrevistador explicar y detallar al niño el por qué de la especificidad de esta entrevista. Es decir, facilita que entienda que no es una entrevista como las otras que ha podido tener.

Por otro lado, permite *ritualizar* la entrevista, facilitando de este modo que el niño se prepare óptimamente para desarrollar la difícil tarea de recuerdo y narración que se le pide. El hecho de anticiparle lo que se espera de él, advertirle de que debe decir la verdad, que puede dejar de responder a una pregunta o que puede contestarla diciendo *no lo sé* o *no lo recuerdo*, evita que el niño se vea obligado a responder y, por lo tanto, que diga cualquier cosa, reduciéndose así el riesgo de información incierta o falsa. Permite una dosis extra de concentración y mentalización para la entrevista. Es como aquel instante de silencio que precede al nadador que se lanza a la piscina para efectuar el mejor *crono*. El niño está preparado. No para jugar, no para explicar algo y no para hacerlo de cualquier manera.

Seguramente esta ha sido la mayor vulnerabilidad de nuestra versión del Protocolo de Menores. Su estructura original incorpora la consigna de decir la verdad, pero en nuestro estudio la hemos obviado para analizar sus posibles efectos. Y estos efectos han sido claros y evidentes. En todos los cursos, ha sido el modelo con menos volumen informativo correcto y con mayor volumen informativo erróneo. Hay que decir también que ha sido la entrevista más corta en su temporalidad. Esto nos conduce a la necesidad de una compenetración (*rapport*) más elaborada y sólida, con el objetivo de conseguir lo que Reed (1996) nos decía de minimizar una de las características propias de los niños en edad preescolar: la percepción del entrevistador como autoritario, poco amistoso o intimidador. Ya habíamos puesto de manifiesto que la

autoridad del entrevistador puede perjudicar a la precisión de la narración del niño, en consecuencia, la necesidad de este tiempo de compenetración y conocimiento mutuo, nos parece indispensable.

Hablamos ahora de la Entrevista Cognitiva. Han sido los niños de P5 los que han mostrado más porcentaje de entente y utilización de las técnicas de recuperación de memoria que caracteriza a este modelo. Y la técnica cognitiva que obtiene más porcentaje de ítems acertados ha sido la reinstauración contextual (RC). Este dato coincide con el trabajo de Milnitsky Stein et al. (2010) que muestra “la RC como la estrategia más poderosa para maximizar la cantidad de información relatada por los niños testimonios”.

Como síntesis final presentamos las 4 conclusiones siguientes:

- a) Necesidad de establecer perfectamente las reglas de la entrevista a cualquier edad de los niños preescolares, pero especialmente con los niños y niñas de P4.
- b) Ineficacia de las técnicas de memoria de la entrevista cognitiva en los niños de P3 y P4. En los de P5 se empiezan a evidenciar beneficios, pero exclusivamente gracias a la técnica de la reinstauración contextual (RC), estando las otras técnicas fuera de la comprensión y utilización de los niños de estas edades.
- c) Constatar que el porcentaje de emisiones incorrectas, es decir, de errores emitidos por los niños en edad preescolar son mínimos, con cifras que rondan el 5-6%.
- d) Aclarar que el nivel de recuerdo correcto cuando utilizamos un modelo de entrevista adecuado con los niños en edad preescolar oscila entre el 70-90%, hecho que nos permite defender la confianza en los niños cuando expresan relatos de acontecimientos traumáticos y/o que salen de lo que es su cotidianidad.

9. Propuestas

1) Presentación de un modelo de entrevista propio, fruto de las aportaciones del presente estudio. Lo hemos denominado EATI (Entrevista de Evaluación del Testimonio Infantil) y contempla 6 apartados diferentes:

1. Establecimiento de las reglas
2. Evaluación de escenarios y contextos relacionados
3. Evaluación de la capacidad de recuerdo
4. Evaluación de la información anatómico-sexual
5. El incidente
6. Finalización, descompresión, despedida y cierre

Este modelo de entrevista diferencia entre niños preescolares y escolares en el uso de medios auxiliares: puzzles y dibujos. En los preescolares, los puzzles permiten una aproximación y un *rapport* fluido y familiar. En los escolares, el dibujo también permite una fórmula relacional con un elemento comunicativo que facilita tanto la fase de preguntas como la narración abierta inicial.

Este es un protocolo o modelo de entrevista que presentamos de forma amplia y cumplida. El profesional tendrá que calibrar la necesidad de seguirlo al pie de la letra o hacer las adaptaciones y/o simplificaciones (eliminar apartados, repetir los existentes) que le plantee cada caso.

2) Presentación de tres esquemas prácticos destinados a ofrecer, de una forma rápida y sintética, las principales consideraciones para efectuar una entrevista forense a niños preescolares.

Los tres esquemas prácticos desarrollados son:

- Estructura básica de la entrevista forense

- Consideraciones previas para entrevistar a niños

- El orden de las preguntas y la metáfora de la urna. Ejemplos

10. Referencias bibliográficas

Alarcón, L., Aragonés, R. M., Bassa, M., Farran, M., Guillén, J. C., Juncosa, F., López, S. y Toro, L. (2008). Comunicación sobre el Programa de apoyo a la exploración de testimonios vulnerables en Cataluña. *Anuario de Psicología Jurídica*, 18, 11-20.

Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58.

Antoraz, E. y Villalba, J. (2010). Desarrollo cognitivo y motor. Ed. Editex.

Arce, R. y Fariña, F. (2006). Psicología del testimonio: evaluación de la credibilidad y la huella psíquica en el contexto penal. En *Psicología del testimonio y prueba pericial*, 42-53. Consejo General del Poder Judicial.

Arruabarrena, I. (1995). Investigación en situaciones de desprotección infantil. En J. De Paúl y I. Arruabarrena (eds.), *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Masson.

Bauer, P. y Wewerka, S. (1997). Saying is revealing: Verbal expression of event memory in the transition from infancy to early childhood. En P. van den Brock, P. Bauer y T Bourg (Eds.), *Development spans in event comprehension and representation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6, 183-200.

Berger, K. S. y Thomson, R. A. (1998). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Coger, G. H. y Morrow, D. G. (1990). Mental models in narrative comprehension. *Science*, 247, 4-48.

Brewer, W. F. (1986). What is autobiographical memory. A D. C. Rubin (ed.): *Autobiographical Memory*. Nova York: Cambridge University Press.

Bruck, M., Ceci, S. J., Francoeur, E. y Barr, R. J. (1995). "I hardly cried when I got my shot!": Influencing children's reports about a visit to their paediatrician. *Child Development*, 66, 193-208.

Bruck, M. y Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.

Bruner, J. S. (1983). El habla infantil. Barcelona: Paidós.

Bull, R. (1997). Entrevistas a niños testimonios. En F. Fariña y R. Arce (Eds.), *Psicología e Investigación Judicial* (pp. 19-38). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX .

Bussey, K. (1990). Children's lying and truthfulness: Implications for children testimony. En S. J. Ceci, M. D. Leichtman y M. Putnick (Eds.), *Cognitive and social factors inn early deception* (pp. 89-109). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cantón, J. (2000). El papel de las habilidades cognitivas en la declaración del niño. En J. Cantón y M. R. Cortés, *Guía para la evaluación del abuso sexual infantil*, pp. 51-78. Madrid: Pirámide.

Cantón, J. y Cortés, M. R. (2000). La sugestionabilidad de los niños. En J. Cantón y M. R. Cortés, *Guía para la evaluación del abuso sexual infantil*, pp. 85-122. Madrid: Pirámide.

Caplan, D. y Chomsky N. (1980). Linguistic perspectives on language development. En D. Caplan (ed.), *Biological studies of mental processes*. Cambridge, MA: MIT Press.

Casas, F. *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós, 1998.

Ceci, S. J. y Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.

Ceci, S. J. y Bruck, M. (1998). Children's testimony: Applied and basis issues. En W. Damon, *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, cap. 11, pp. 713-774. Nova York: Wiley.

Ceci, S. J. y Leichtman, M. D. (1992). I know that you know that i know that you broke the toy: A brief report of recursive awareness among 3-years-olds. En S. J. Ceci, M. D. Leichtman y M. Putnick (eds.), *Cognitive and social factors inn early deception* (pp. 1-9). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Collis, G. M. (1985). On the origins of turn-taking: Alternation and meaning. En M. D. Barrett (ed.), *Children's single-word speech*. Nova York: Wiley.

Conti D. J. y Camras, L. A. (1984). Children's understanding of conversational principles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 456-463.

Davis, M. R., McMahon, M. y Greenwood, K. M. (2005). The Efficacy of Mnemonic Components of the Cognitive Interview: Towards a Shortened Variant for the Time-Critical Investigations. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 75-93.

Díaz, E.; Heler, M. (1985). *El conocimiento científico*. Buenos Aires: Eudeba.

Diges, M. y Alonso-Quecuty, M. L. (1993). *Psicología Forense Experimental*. Valencia: Promolibro.

Donaldson, M. (1984). *La mente de los niños*. Madrid: Morata.

Dunn, J. (1986). *Hermanos y hermanas*. Madrid: Alianza.

Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. Barcelona: Ariel.

Eisen, M. L. y Goodman, G. S. (1998). Trauma, memory, and suggestibility in children. *Development and Psychopathology*, 10, 717-738.

Endres, J. (1997). The suggestibility of the child witness, the role of individual differences and their assessment. *The Journal of Credibility Assessment and Witness Psychology*, 1 (2), 44-67.

Faller, K. C. (1996). Interviewing children who may have been abused: A historical perspective and overview of controversies. *Child Maltreatment*, 1, 83-95.

Fisher, R. P. y Geiselman, R. E. (1992). *Memory enhancing techniques for investigative interviewing: The cognitive interview*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Flavell, J. H., Green, F. L. y Flavell, E. R. (1989). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.

Flavell, J. H., Lindberg, N. A., Green, F. L. y Flavell, E. R. (1992). The development of children's understanding of the appearance-reality distinction between how people look and what they are reality like. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 513-524.

Foley, M. A., Harris, J. y Hermann, S. (1994). Developmental comparisons of the ability to discriminate between memories for symbolic play enactment. *Development Psychology*, 30, 206-217.

Garbarino, J., Scott, F. M., et al. (1993). Lo que nos pueden decir los niños. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Versión original "What children can tell us" (1989).

Geiselman, R. E., Fisher, R. P., Firstenberg, I., Hutton, L. A., Sullivan, S. J., Aventissian, I. V. y Prosk, A. L. (1984). Enhancement of Eyewitness Memory: An Empirical Evaluation of the Cognitive Interview. *Journal of Police Science and Administration*, 12, 74-79.

Geiselman, R. E., Fisher, R. P., MacKinnon, D. P. y Holland, H. L. (1985). Eyewitness Memory Enhancement in the Police Interview: Cognitive Retrieval Mnemonics versus Hypnosis. *Journal of Applied Psychology*, 70, 401-412.

Geiselman, R. E., Fisher, R. P., Cohen, G., Holland, H. L. y Surtes, L. (1986). Eyewitness Responses to Leading and Misleading Questions under the Cognitive Interview. *Journal of Police Science and Administration*, 14 (1), 31-39.

Geiselman, R. E., Fisher, R. P., MacKinnon, D. P. y Holland, H. L. (1986). Enhancement of Eyewitness Memory with the Cognitive Interview. *American Journal of Psychology*, 99, 385-401.

Goldin-Meadow, S. (2000). Beyond words: The importance of gesture to researchers and learners. *Child Development*, 71 (1), 231-239.

Goodman, G. S.; Rudy, L.; Bottoms, B. L. y Aman, C. (1990). Children's memory and concerns: Ecological issues in the study of children's eyewitness testimony.

Goodman, G. S., Bottoms, B. L., Shwartz-Kenney, B. M. y Rudy, L. (1991). Children's testimony about stressful event: Improving children's reports. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 69-99.

Goodman, G. S. y Schwartz-Kenney, B. M. (1992). Why knowing a child's age is not enough: Influence of cognitive, social, and emotional factors on children's testimony. En H. Dent & R. Flin (eds.), *Children as witnesses* (pp. 15-32). Nova York: Wiley.

Hamond, N. R. y Fivush, R. (1991). Memories of Mickey Mouse: Young children recount their trip to Disneyworld. *Cognitive Development*, 6, 433-448.

Harris, P. (1989). Los niños y las emociones. España: Alianza.

Home Office and The Department of Health (1992). *Memorandum of good practice on video recorded interviews with child witness for criminal proceedings*. Londres: HMSO.

Fivush, R. y Hudson, J. A. (eds.), *Knowing and remembering in young children*. Nova York: Cambridge University Press.

Intebi, I. (2008). Valoración de sospechas de abuso sexual infantil. Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.

Juárez, J. R. (2002). La credibilidad del testimonio infantil ante supuestos de abuso sexual: indicadores psicosociales. Tesis doctoral. Universitat de Girona.

Juárez, J. R. (2006). *La evaluación del testimonio infantil en abusos sexuales*. Capítulo del libro 'Psicología Criminal' de Soria Verde, M. A. y Sáiz Roca, D. (coordinadores). Madrid. Pearson Educación.

Juárez, J. R. (en prensa): Evaluación del relato del niño víctima de abuso sexual: credibilidad, sugestionabilidad, entrevista y análisis criterial. En INTEBI, I. "Valoración de sospechas de abuso sexual infantil". Barcelona. Granica.

Köhnken, G., Milne, R., Memon, A. y Bull, R. (1999). The cognitive interview: a meta-analysis. *Psychology, Crime and Law*, 5, 3-27.

Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hovav, M., Manor, T. y Yudilevich, L. (1996). Effects of investigative utterance types on Israeli children's responses. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (3), 627-637.

Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Horowitz, D., y Esplin, P. W. (2002). The effects of intensive training and ongoing supervision on the quality of investigative interviews with alleged sex abuse victims. *Applied Developmental Science*, 6, 114–125.

Lamb, M., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W. y Horowitz, D. (2007). Structured forensic interview protocols improve the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse and Neglect*, 31 (1-12), 1201-1231.

Leekman, S. R. (1992). Believing and deceiving: Steps to becoming a good liar. En S. J. Ceci, M. D. Leichtman y M. Putnick (Eds.), *Cognitive and social factors in early deception* (pp. 47-62). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Leichtman, M. D. y Ceci, S. J. (1995). The effects of stereotypes and suggestions on preschoolers' reports. *Development Psychology*, 31, 568-578.

Lewis, M., Stanger, C. y Sullivan, M. W. (1989). Deception in 3-year-olds. *Development Psychology*, 25, 439-443.

Loftus, E. F. (1979). *Eyewitness Testimony*. Cambridge, Harvard University Press.

Loftus, E. F. y Wells G. L. (1984). *Eyewitness testimony: Psychological perspectives*. Nova York: Cambridge University Press.

Lyon, T. D., Lamb, M. E., Myers, J. (2009). Letter to the Editor. Authors' response to Vieth (2008). *Child Abuse and Neglect*, 33 (71-74).

Masip, J. y Garrido, E. (2007). La evaluación del abuso sexual infantil. Sevilla: MAD.

Memon, A., Wark, L., Bull, R. y Köhnken, G. (1997). Isolating the effects of the cognitive interview techniques. *British Journal of Psychology*, 88, 179-198.

Mendoza, E. y López, P. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (Tom) y el lenguaje. *Revista de psicología general y aplicada*, 57, 49-68.

Merrit, K. A., Ornsteix, P. A. y Spicker, B. (1994). Children's memory for a salient medical procedure.: Implications for testimony. *Pediatrics*, 94, 17-23.

Milnitsky Stein, L. et al. (2010). *Falsas Memórias. Fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas*. Artmed

Nelson, K. (1989). Monologue as representation of real life experience. En K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib* (pp. 27-32). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nelson, K. (1991). *Events, narratives, memory: What develops?* Ponencia presentada a The Minnesota Symposium in Child Development, Emotion and Memory, Institute for Child Development, Institute of Minnesota.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ornstein, P. A., Follmer, A. y Gordon, B. N. (1995). The influence of dolls and props on young children's recall of pediatric examinations. En M. Brucks y S. J. Ceci (Eds.), *The use of props in eliciting children's reports of past events: Theoretical and forensic perspectives*. Society for Research in Child Development, Indianápolis.

Osterrieth, P. A. (1999). *Psicología infantil*. Madrid: Morata.

Padilla-Mora, M. (2007). La teoría de la mente según el simulacionismo científico. *Actualidades en Psicología*, 21, 39-58.

Papalia, D. y Wendkos Olds, S. (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. (5a. ed.). México: Mc Graw Hill. En Parker, J. F.. *Age differences in source monitoring of performed and imagined actions on immediate and delayed tests*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 84-101.

Perinat, A. (1997). *Desenvolupament en l'etapa d'educació infantil (2-5 anys)*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Peterson, C. y Bell, M. (1996). Children's memory for traumatic injury. *Child Development*, 67, 3045-3070.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Nova York: Viking.

Piaget, J. (1977). The role of action in the development of thinking. Knowledge and development. Nova York: Vol. 1.

Polak, A. y Harris, P. L. (1999). Deception by young children following non-compliance. *Development Psychology*, 35, 561-568.

Pollak, S., Cicchetti, D., Klorman R. y Brumaghim, J. (1997). Cognitive brain event-related potentials and emotion processing in maltreated children. *Children Development*, 68, 773-787.

Poole, D. A. y Lamb, M. E. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals*. Washington, DC: American Psychological Association.

Reed, L. D. (1996). Findings from research on children's suggestibility and implications form conducting child interview. *Child Maltreatment*, 1, 105-120.

Reich, P. A. (1986). *Language development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rescorla, L. A. (1981). Category development in early language. *Journal of Child Language*, 8, 225-238.

Ricci, Ch. M. y Beal, C. R. (1998). Child witnesses: Effect of event knowledge on memory and suggestionability. *Journal of Applied Development Psychology*, 19, 305-317.

Sachs, J. y Davis, J. (1976). Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role-playing. *Journal of Child Language*, 3, 81-98.

Sadurní, M.; Rostán, C. y Serrats, E. (2008). El desarrollo de los niños paso a paso. UOC.

Sapp, F., Lee, K. y Muir, D. (2000). Three-years-olds' difficulty with the appearance-reality distinction: Is it real or is it apparent? *Developmental Psychology*, 36, 547-560.

Saywitz, K. J. y Goodman, G. S. (1996). Interviewing children in and out of Court. Current research and practice implications. En J. Briere, J. A. Bulkley, C. Jenny y T. Reid (eds.). *The APSAC handbook on child maltreatment*, pp. 297-318. Thousand Oaks: Sage Publications.

Sodian, B., Taylor, C., Harris, P. L. y Perner, J. (1991). Early deception and the child's theory of mind: false trails and genuine markers. *Child Development*, 62, 468-483.

Stambak, M. y Sinclair, H. (eds.) (1993). *Pretend play among 3-years-old*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Yudilevitch, L., Orbach, Y., Esplin, P. W. y Hovav, M. (1997). Effects of introductory style on children's abilities to describe experience of sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 21 (11), 1133-1146.

Steward, M. S. (1993). Understanding children's memories of medical procedures: "He didn't touch me and it didn't hurt!" En C. A. Nelson (ed.), *Memory and affect in development*, pp. 171-225. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Talwak, V. y Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behaviour during verbal deception. *International Journal of Behavior Development*, 26, 436-444.

Talwar, V., Lee, K., Bala, N. y Lindsay, R. C. L. (2004). Children's lie-telling to conceal a parent's transgression: Legal implications. *Law and Human Behavior*, 28, 411-435.

Tulving, E. y Thomson, D. M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80, 353-370.

Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendon Press.

Valmaseda, M. (1999). Los problemas del lenguaje en la escuela. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, 101-109. Madrid: Alianza.

Vasek, M. E. (1986). Lying as a skill: The development of deception in children. En R. W. Mitchell y N. Thomson (eds.), *Deception, perspectives on human and nonhuman deceit* (pp. 271-292). Nova York: State University of New York Press.

Vasta, R; Haití, M. M. y Miller, S. A. (2008). Psicología infantil. Barcelona: Ariel Psicología.

Vieth, V. (2008). Letter to the editor. *Child Abuse & Neglect*, 32, 1003–1006.

Villanueva, L., Clemente, R. A. y Adrián, J. E. (2000). *La competencia infantil de enganyar*. Comunicació presentada al 1r Congrés Hispano Portuguès de Psicologia.

Vrij, A. y Winkel, F.W. (1996). Detection of false statements in first and third graders: The development of a nonverbal detection instrument. En G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurray y C. Wilson (eds.), *Psychology, law and criminal justice*, 221-230. Berlín: Walter de Gruyter.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. Nova York: Plenum.

Walker, A. G. (1994), *Handbook on questioning children: A linguistic perspective*. Washington, DC: American Bar Association.

Wellman, H. M. y Bartsch, K. (1994). Before belief: children's early psychology theory. En C. Lewis y P. Mitchell (eds.). *Children's early understanding of mind: origins and development*. Hillsdale: Erlbaum.

Wilkinson, K. M., Dube, W. V. y McIlvane, W. J. (1996). A crossdisciplinary perspective on studies of rapid word mapping in psycholinguistics and behaviour analysis. *Development Review*, 16, 125-148.

11. Anexos

11.1. Anexo 1: EATI: Entrevista de Evaluación del Testimonio Infantil

EATI: Entrevista de Evaluación del Testimonio Infantil

I. ESTABLECIMIENTO DE LAS REGLAS: Introducción a la entrevista y evaluación de la diferenciación entre verdad/mentira, fantasía/realidad y aquiescencia

Presentación, ubicación, encuadre:

1. “Hola, mi nombre es _____ y tu nombre es _____, ¿verdad?”

“Yo soy psicólogo/a, trabajador/a social, educador/a social, pedagogo/a. ¿Sabes qué es un psicólogo/a, trabajador/a social, educador/a social, pedagogo/a?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica):

“Mi trabajo es hablar con los niños/as [o chicos/as si ya son preadolescentes] para ayudarlos a explicar las cosas que han pasado.”

(Independientemente de nuestra profesión, el concepto *ayuda* se ha de presentar en la explicación de nuestro rol)

2. “¿Sabes dónde estamos?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica):

“Ahora estamos en un despacho/juzgado/hospital... y aquí es donde nosotros trabajamos, aquí es donde vienen los niños/as y las personas mayores a explicar y a hablar de las cosas que han pasado.”

3. “Cómo puedes ver, hay un aparato para grabar lo que nosotros hablamos, y así podremos grabar nuestra conversación y recordaremos lo que me hayas dicho, Aquí es donde también hablo con otros niños/as. A veces puedo olvidar lo que me has dicho y, además, este aparato me permite escucharte sin tener que escribirlo todo.”

Condiciones de la entrevista, comprobación y aclaraciones: verdad, sueño, fantasía:

1. “Aquí hablo con otros niños/as que, como tú, me han explicado cosas que les pasaron y que son verdad. Aquí solo me tienes que explicar las cosas que son verdad. Quiero estar seguro de que entiendes la diferencia entre verdad y mentira:

Si yo te digo, por ejemplo, que este bolígrafo es negro (o azul, o verde), ¿esto es verdad o mentira?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica):

“Sí, esto es verdad porque este bolígrafo es negro/azul/verde.”

“Y si ahora te digo que tú y yo nos vimos en tu casa, ¿esto es verdad o mentira?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica):

“Esto es una mentira porque tú y yo no nos vimos en tu casa y hoy es el primer día que nos conocemos.”

“Si ahora te digo que estamos en tu casa, ¿es verdad o mentira?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica):

“Esto es mentira porque ahora no estamos en tu casa, estamos en el despacho/juzgado/hospital...”

“He visto que entiendes la diferencia entre decirme la verdad y decirme una mentira. Es muy importante que aquí, ahora, solo digas las cosas que son verdad. Solo me debes decir las cosas que recuerdes que hayan pasado y que sean verdad. ¿De acuerdo?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica).

2. “Ahora quiero aclararte más cosas: aquí tampoco tienes que explicar fantasías. Ya sabes que las fantasías no son verdad. Y tampoco tienes que explicar sueños. Los sueños los tenemos cuando estamos durmiendo, y aquí solo explicaremos las cosas que son.....

(Se espera a que el niño responda con la palabra: ¡verdad! Y, si no, se le facilita esta respuesta).

Los permisos, repetir preguntas, respuestas encadenadas y correcciones:

1. “Si te hago una pregunta que no entiendes, puedes decirme: *no lo entiendo*, y así yo te podré repetir la pregunta.”
2. “Si te hago una pregunta que no recuerdas, puedes decirme: *no lo recuerdo*.”
3. “Si te hago una pregunta que no sabes, puedes decirme: *no lo sé*.”

4. “Tampoco me tienes que decir que sí (aquiescencia) a todo lo que te pregunte, solo cuando sea la verdad, ¿de acuerdo?”

5. “Y si digo cosas que están equivocadas, puedes decírmelo. Por ejemplo, si yo te digo que eres una niña (a un niño) ¿qué me dirás?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica):

“De acuerdo _____ (se le dice su nombre equivocado y se espera su corrección. Si no se produce, se le explica).

“Me parece que me he equivocado. Tú no te llamas _____, te llamas _____, ¿verdad? Cuando me equivoque, me lo tienes que decir. ¿De acuerdo? Ya ves que puedes corregirme si me equivoco.”

6. “También quiero decirte que no tienes que responder todas las preguntas, esto no es un concurso. ¿De acuerdo? Tampoco tienes que intentar adivinar las respuestas. No estamos jugando. ¿De acuerdo? Y que no hay preguntas correctas o incorrectas, solo la verdad. Recuerda que si no sabes alguna de las cosas que te pregunto, me tienes que decir que no lo.....

(Se espera a que el niño responda siguiendo el sentido de la frase. Y, si no, se le facilita esta respuesta: *no lo sé, no me acuerdo*)

7. “Y si antes has respondido a otras preguntas y piensas que no respondiste bien, ahora puedes cambiar. ¿De acuerdo?”

(Se espera a que el niño responda siguiendo el sentido de la pregunta. Y si no, se le facilita esta respuesta)

“Solo hace falta que digas las cosas que son verdad y que tú recuerdes. Ahora podemos seguir adelante.”

[Aquí hemos de obtener el compromiso y el acuerdo verbal del niño para continuar la entrevista. Las reglas han sido comprendidas y aceptadas. En preadolescentes, esta fase se puede simplificar estableciendo, no obstante, un compromiso claro de relatar recuerdos propios y no otras fuentes de información]

II. EVALUACIÓN DE ESCENARIOS Y CONTEXTOS RELACIONALES

En esta segunda parte, el entrevistador puede usar el dibujo o los puzzles como herramientas facilitadoras de la entrevista. No los utilizaremos como elementos o pruebas diagnósticas. Con preescolares, el puzzle (a); con escolares, el dibujo (b):

a) Ahora te pido que hagas unos puzzles. Para empezar, este (PELOTA). Puedes hacerlo y tienes todo el tiempo que quieras (continuar

con la serie de puzzles de que disponemos, como por ejemplo: RELOJ, MANZANA, CASA.

b) Ahora te pido que hagas unos dibujos. Por ejemplo, ¿qué te parece si dibujas tu escuela? Puede ser cómo tú quieras; puedes borrar tantas veces como haga falta (continuar con persona, el árbol, y si el incidente está ubicado en el ámbito doméstico, finalizar con la casa para introducir el escenario-diana).

Área escolar (puzzle: pelota) (dibujo: la escuela)

1. “Ahora que has finalizado tu dibujo/puzzle, quiero que me hables de tu escuela/guardería. ¿Qué te gusta hacer cuando estás en clase?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

“Y ¿qué cosas son las que no te gustan?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

2. “Ahora háblame de tu profesor/a. ¿Cómo es él/ella?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

“Y de tus compañeros de clase, explícame ¿cómo son?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

[En niños preescolares es útil introducir los nombres y facilitar las respuestas alrededor de sus nombres y las actividades compartidas]

Área social (puzzle: manzana) (dibujo: persona)

1. “Me has explicado cosas de ti y de la escuela/guardería. Ahora que has finalizado este dibujo/puzzle, querría saber algo de tus amigos/as. ¿Quiénes son tus amigos?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

2. “¿Qué es lo que te gusta hacer con ellos?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

3. “¿Dónde vais cuando estáis juntos?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

[En niños preescolares es útil introducir los nombres y facilitar las respuestas alrededor de sus nombres y las actividades compartidas. También es útil introducir espacios, objetos (pelota) y/o acciones (hacer un partido de fútbol, correr)]

III. EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD DE RECUERDO

Exploración de la capacidad del niño para explicar un recuerdo de forma continuada y detallada:

(Tenemos que elegir un acontecimiento significativo para el niño, como, por ejemplo, un aniversario, vacaciones de Navidad/Semana Santa/verano, de forma que pueda conectar)

1. "Hace unos días (o semanas) fue la fiesta de (aniversario, vacaciones...). Explícame todo lo que pasó.

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder hasta que conecte con el acontecimiento elegido)

"¿Con **quién** estuviste?"

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

"¿**Qué** hiciste?"

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

"¿**Dónde** fuiste?"

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

(Si el niño se queda bloqueado, animarle diciéndole: ¿Qué pasó después? Explícame más cosas de...?)

(Si el niño no responde o da una respuesta corta, continuar con: realmente estoy interesado en saber cómo fue tu (fiesta, aniversario, vacaciones...))

(Si el niño, por ejemplo, dice: "Fuimos al parque" o "Me hicieron regalos" hay que decirle: "Dígame qué pasó en el parque (o cuando te hicieron los regalos) lo mejor que puedas, desde el principio hasta que acabó.

(Esperar a que el niño acabe del todo y agradecerle su esfuerzo por explicarlo)

IV. EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN/FORMACIÓN ANATÓMICO SEXUAL (en casos de exploración de presuntos incidentes de tipo sexual)

(puzzle: cuerpo humano) (dibujo: persona)

1. “Ahora quiero preguntarte si sabes diferenciar las diferentes partes del cuerpo, y cómo llamas tú a estas partes del cuerpo.”

(Se le muestra el puzzle o el dibujo de la persona)

“¿Cómo se llama esta parte del cuerpo?”

(Se hace un repaso a las extremidades, cabeza, tronco y partes sexuales, esperando a que el niño denomine con sus propias palabras estas partes)

(Se espera la respuesta. Si el niño no contesta o se queda bloqueado, decírselo):

“Realmente quiero saber si conoces las partes del cuerpo humano, por ejemplo, ¿qué es esto?” (señalar una mano, un ojo, la boca...)

(Se espera la respuesta y se continúa)

2. “Ahora quiero preguntarte si sabes para qué sirven estas partes del cuerpo que ya he visto que tú conoces bien. ¿Para qué sirve esta parte?” (Se le hace un repaso a las extremidades, cabeza, tronco y partes sexuales, esperando a que el niño explique las funciones que él mismo asigna a cada una)

(Se espera la respuesta. Si el niño no contesta o se queda bloqueado, decírselo):

“Realmente quiero saber para que sirven las partes del cuerpo humano, por ejemplo, ¿para que sirve esta?” (Señalar una mano, un ojo, la boca...)

(Se espera la respuesta y se continúa)

3. “Ahora, quiero saber quién te ha enseñado esto que me has explicado. ¿Quién te ha explicado para que sirven estas partes del cuerpo?”

(Se espera la respuesta. Si el niño no contesta o se queda bloqueado, le podemos preguntar):

“Quiero saber si te lo ha enseñado mamá, papá, la señorita, la maestra, tu hermano, un amigo...”

(Se espera la respuesta) (Se le agradece que lo haya explicado)

Fin del establecimiento de la adaptación, acomodación, compenetración (*rapport*) y evaluaciones complementarias del testimonio del niño

V-1. EL INCIDENTE: Introducción del escenario-diana

(Puzzle: casa) (Dibujo: casa)

1. “Ahora quiero hablar de otra cosa. ¿Quién vive en tu casa?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

“Explícame cosas de tu familia” “¿Cómo se llaman tus padres?” “¿Tienes hermanos?” “¿Cómo se llaman?” “¿A qué escuela van?”

(Se hacen las preguntas de una en una y se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

V-2. El incidente: identificación

“Ahora quiero hablar de por qué estás aquí.

1. “¿Sabes por qué has venido a hablar conmigo?”

(Se espera la respuesta. Si el niño da una respuesta corta, por ejemplo: “El tío Pedro me tocaba aquí abajo”, o “El tío Pedro me molestaba”, ir directamente al apartado V-3. Si el niño no dice nada, pasar a la pregunta 2.)

2. “Quiero saber si alguien te ha explicado por qué has venido a hablar conmigo.”

(Se espera la respuesta. Si el niño responde, ir al apartado V-3. Si no, seguir con la pregunta 3)

3. “¿Quién te ha dicho que vendrías a hablar conmigo?”

(Se espera la respuesta. Si el niño responde, preguntarle: “Y te ha dicho que venías para hablar de.....” Si el niño responde, ir al apartado V-3. Si no, seguir con la pregunta 4)

4. “Sé que le dijiste al (padre, madre, hermano, amigo, profesor...) algo que te pasó, ¿me lo explicas?”

(Se espera respuesta y, si no se produce o responde de forma errónea, se le explica y se le vuelve a repetir la invitación a responder)

(Esperar la respuesta. Si el niño responde, ir al apartado V-3. Si no, seguir con la pregunta 5)

5. “Tu (padre, madre, hermano, amigo, profesor...) cree que te ha pasado algo que me tienes que explicar. ¿Qué es?”

(Se espera la respuesta. Si el niño responde, ir al apartado V-3)

Si el niño muestra afectación moderada, le preguntaremos si quiere continuar la entrevista. Pero si muestra un nivel de afectación y/o bloqueo elevado, se ha de finalizar la entrevista utilizando la técnica de la Ancla y se le citará para reemprenderla lo antes posible, con la

propuesta/compromiso de hablar sobre este tema del que se le es difícil hablar.

V-3. El incidente: cuantificación de declaraciones y explicación libre

“Ahora quiero saber a cuántas personas les has explicado esto.”

(Se espera la respuesta)

“¿A quién se lo explicaste primero?”

(Se espera la respuesta)

“¿Y a la última persona a quien se lo explicaste?”

(Se espera la respuesta. Si no lo recuerda o tiene dificultades para nombrar a todos los receptores, pasar directamente a la pregunta siguiente)

1. Hay que repetir la respuesta inicial del niño: “Bien, me has dicho que el tío Pedro te tocó abajo” y continuar con:

“Explícame todo lo que pasó, desde el principio hasta el final. Yo no estaba y no sé lo que pasó. Explícame todo lo que pasó.”

(Si lo que explica el niño es muy corto, preguntarle):

“¿Y que más pasó?” o “Explícame más”

Estas preguntas o similares se pueden utilizar más veces.

V-4. El incidente: profundización con *preguntas encadenadas*

En esta fase, el entrevistador necesita considerar la totalidad de la información referida hasta el momento por el niño y utilizar la técnica de las preguntas encadenadas para obtener más información.

“¿Esto pasó una vez o más de una vez?”

a) Si el niño dice "una vez", se intentan buscar aspectos relevantes del incidente, recuperando aquella información referida con anterioridad por el niño:

1. “Antes me has dicho algo sobre (un palo, un pijama, la mano, el pene...), explícame qué pasó”

(Obtener tantos detalles como sea posible utilizando las preguntas encadenadas. Cuando no se expliquen más detalles, ir a la sección VI)

b) Si el niño dice "más veces", preguntar:

1. “Háblame de la vez que lo recuerdes mejor. Quiero saber qué pasó desde el principio hasta el final.”

(Después de que el niño haga la descripción del incidente que mejor recuerda, preguntar sobre información adicional mediante preguntas abiertas como: "¿Y después qué pasó?" o "¿Qué más me puedes explicar?" Proceder con las preguntas utilizando la estrategia descrita en el apartado V-4. Después, decirle):

2. "Ahora hágame sobre la última vez que te pasó esto. Quiero saber qué pasó desde el principio hasta el final."

(Después de que el niño haga la descripción de la última vez que recuerda del incidente, preguntar sobre información adicional mediante preguntas abiertas como: "¿Y después qué pasó?" o "¿Qué más me puedes explicar?" Proceder con las preguntas utilizando la estrategia descrita en el apartado V-4. Después, decirle):

3. "Ahora hágame sobre **la primera vez** que te pasó esto. Quiero saber qué pasó desde el principio hasta el final."

(Después de que el niño haga la descripción de la última vez que recuerda del incidente, preguntar sobre información adicional mediante preguntas abiertas cómo: "¿Y después qué pasó?" o "¿Qué más me puedes explicar?" Proceder con las preguntas utilizando la estrategia descrita en el apartado V-4. Finalmente, preguntar):

4. "¿Hay alguna **otra vez que recuerdes bien**? Quiero saber que pasó desde el principio hasta el final."

(Después de que el niño haga la descripción de este nuevo episodio que recuerda del incidente, preguntar sobre información adicional mediante preguntas abiertas cómo: "¿Y después qué pasó?" o "¿Qué más me puedes explicar?" Proceder con las preguntas utilizando la estrategia descrita en el apartado V-4.)

V-5. El incidente: síntesis completa de la información emitida y últimos detalles con preguntas directivas

Cuando el niño haya finalizado su relato, realizar una síntesis de toda la información que ha referido para confirmarla con él:

1. "Lo que ha pasado ha sido (.....) es correcto o lo he entendido mal (¿estoy equivocado?)"

(Si los detalles esenciales sobre el incidente (acción concreta, localización espacio-tiempo, identidad del agresor o apariencia) no se han acabado de definir, habrá que preguntar sobre estos aspectos con preguntas de focalización directa, por ejemplo: "¿Tenías la ropa puesta o quitada?") y siempre que sea posible, continuar con peticiones con final abierto para más información ("Explícame todo lo que recuerdas de cómo te quitó la ropa.")

Si todavía no tenemos la información necesaria y se observa que el niño tiene dificultad en la expresión, se pueden utilizar los muñecos anatómicos. PERO: no se pueden utilizar como instrumento exclusivo de

prueba de abuso sexual o maltrato; sirven para explorar, no para jugar. No existe consenso científico sobre el beneficio de su uso, pero tampoco sobre su perjuicio. No forman parte del procedimiento *ordinario* pero se pueden utilizar en casos de dificultad expresiva del niño.

VI. FINALIZACIÓN, DESCOMPRESIÓN, DESPEDIDA Y CIERRE

Al final de la entrevista, preguntar:

1. “¿Hay algo más que recuerdes y que me quieras explicar?”

(Se espera la respuesta)

“¿Hay alguna pregunta que me quieras hacer?”

(Se espera la respuesta)

Antes de acabar la entrevista, decirle al niño:

2. “Muy bien, _____ (decir el nombre del niño). Me has ayudado a entender lo que pasó.”

(Se espera por si el niño quiere decir algo)

3. “Bien, ahora que hemos acabado, podemos hacer _____ (un dibujo, un juego, una manualidad, preguntas neutras. **Inicio de la actividad de cierre elegida por el entrevistador**). “¿Te parece bien?”

(Se espera la respuesta del niño. Si es afirmativa, se inicia la actividad. Si no quiere iniciarla y expresa el deseo de abandonar la sala, lo aceptaremos. Aun así, le facilitaremos la descompresión mediante preguntas neutras cómo: “¿Cuál es tu color preferido?”

Siempre nos despediremos dándole las gracias por haber hablado con nosotros y le expresaremos que estamos contentos por el esfuerzo que ha hecho.

11.2. Anexo 2: Esquemas prácticos

11.2.1. Esquema práctico 1: Estructura Básica de la Entrevista Forense

1. Preparar el espacio de entrevista

- Espacio libre de distracciones (materiales, ruido, interrupciones), muy iluminado y con la temperatura adecuada

2. La presentación y personalización

- Nos presentamos al niño con nuestro nombre y profesión.
- Le explicamos el equipo de grabación (si se utiliza) y permitimos que el niño dé un vistazo a la sala de entrevistas.
- Respondemos a las preguntas espontáneas del niño.

3. Establecimiento de las reglas de la entrevista

- Pediremos al niño que identifique algunas situaciones como *verdad o mentira* (por ejemplo, “Tú eres un niño (y, en realidad, es una niña). ¿Es verdad o es mentira?” o “Ahora, tú y yo estamos hablando. ¿Es verdad o es mentira?”).
- Transmitiremos al niño que no debe intentar adivinar la respuesta de las preguntas que le formulemos y que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Le informaremos de que si no entiende alguna de las preguntas que se le formulan, lo ha de decir. También que debe corregir al entrevistador si este se equivoca.
- Conseguiremos un acuerdo verbal del niño para que solo diga la verdad.

4. Aproximación a los escenarios vitales del niño

- Pediremos al niño que nos explique un hecho reciente y significativo o que describa un hecho repetitivo (por ejemplo, qué hace cada día por la mañana antes de ir a la escuela o qué hizo ayer a la hora de recreo de la escuela).
- Le pediremos que nos informe de todo este hecho, desde el principio hasta el final, incluso de las cosas que puedan parecer poco importantes.
- Reforzaremos que el niño hable mostrándole interés mediante la escucha activa.

5. Focalizando el acontecimiento traumático

- Introduciremos el tema empezando con el estímulo menos sugestivo.
- Evitaremos palabras como *daño, abuso o malo*.

6. El relato libre

- Estimularemos al niño para que realice un relato libre con preguntas abiertas como “Explícame todo lo que recuerdes de esto”
- Le animaremos a continuar con comentarios abiertos como, “¿Y después qué pasó?” o “Explícame más cosas de esto”.

7. Preguntas, profundización y síntesis

- Cubriremos los temas en un orden que se base en las respuestas previas del niño para evitar cambiar de tema durante la entrevista.
- Utilizaremos preferentemente preguntas no directivas.
- No asumiremos que el uso de términos por parte del niño tienen el mismo significado que para los adultos (por ejemplo, *pipí*, *culo*...). Aclaremos qué significan para el niño.
- Aclaremos términos importantes y descripciones de hechos que parezcan inconsistentes, improbables o ambiguos.

8. Cierre, descompresión y despedida

- Pediremos al niño si tiene alguna pregunta o duda para formularnos.
- Iniciaremos la actividad seleccionada (dibujo, juego, manualidad) o volveremos a temas neutrales para hacer la descompresión.
- Le daremos las gracias por haber venido y haber hablado con nosotros.
- Facilitaremos a los acompañantes del niño un nombre y un número de teléfono de contacto por si quieren aportar alguna información más.

11.2.2. Esquema práctico 2: Consideraciones previas para entrevistar a los niños

Consideraciones Culturales

Si un niño es de una cultura diferente, nos informaremos de las particularidades de dicha cultura para ver si hemos de tener en cuenta consideraciones culturales especiales antes de la entrevista.

En algunas culturas se enseña a los niños a no mirar a los ojos a una autoridad mientras está respondiendo preguntas. Evitaremos corregir el comportamiento no verbal del niño, a menos que este comportamiento interfiera en nuestra capacidad para oírlo.

Tendremos en cuenta que algunos grupos culturales enseñan a los niños a no corregir o contradecir al adulto. Este hecho puede provocar que sea más probable que los niños de estos entornos contesten a preguntas de opción múltiple o a preguntas de respuesta de sí - no aunque no estén seguros.

Entender al niño

Si no entendemos algo de lo que ha dicho el niño, le pediremos que lo repita diciéndole, por ejemplo, “No te he oído bien, ¿podrías repetir lo que me acabas de decir/explicar?”. Si no lo hemos entendido, no haremos conjeturas con comentarios como “¿Me has dicho que fuiste con tu padre?”

Los niños a menudo cometen errores sistemáticos de pronunciación (por ejemplo, *vaso* puede sonar como *paso*). No daremos por hecho los comentarios de un niño, siempre intentaremos aclarar lo que nos está diciendo, pidiéndole, por ejemplo, que nos describa el hecho completo (“No estoy seguro/a de haberte entendido bien, ¿me lo vuelves a explicar?” o “No estoy seguro/a de haber entendido donde hiciste el pipí, ¿me vuelves a explicar donde hiciste pipí?”) o pidiéndole una aclaración explícita (por ejemplo, “¿Has dicho mama, papa u otra persona?”).

Pronunciación y lenguaje

Hablaremos utilizando la pronunciación normal de un adulto para las palabras. No imitaremos el habla del niño ni utilizaremos una entonación infantil. Sí utilizaremos las palabras del niño para las partes del cuerpo.

El significado de una palabra para el niño puede no ser el mismo que para el adulto. Algunos niños utilizan determinadas palabras de una forma más restrictiva (por ejemplo, *bañador* o *pijama* pueden no ser considerados como ropa para ellos) o de una forma más global (por ejemplo, *a*, menudo significa *en* o *entre*), o de una forma idiosincrásica (por ejemplo, “Me tocó la *pipa*”, en el sentido de *pene*).

Las palabras que son críticas para identificar a una persona, hecho u objetos deben ser clarificadas.

Puede parecer que los niños se contradicen porque utilizan el lenguaje de una forma diferente a los adultos. Por ejemplo, algunos niños piensan que solo se *toca* con las manos y, por lo tanto, pueden responder *no* a preguntas como “¿Te tocó?,” pero a lo largo de la entrevista, en cambio, decir que le besuqueó. Los niños también tienden a ser muy literales, por ejemplo, pueden responder *no* a la pregunta “¿Pusiste tu boca en su pene?,” pero más tarde contestar *sí* a la pregunta “¿Te puso su pene en tu boca?”. Tendremos que intentar anticiparnos a cómo interpretará una pregunta y variar la estructura de la misma para comprobar la comprensión del concepto por parte del niño.

Evitar palabras difíciles o introducir palabras nuevas

Los niños de edad inferior a 7 años tienen dificultades con palabras temporales como *antes* y *después*. Intentaremos limitar el tiempo de un acontecimiento preguntando sobre otras actividades o sucesos, como, por ejemplo, si era un día de escuela o no, o qué estaba haciendo aquel día.

Los niños tienen problemas con aquellas palabras que su significado depende de la localización del que habla (por ejemplo, *aquí/allá*, *ir/venir*). También con los términos de parentesco (por ejemplo, *tío*, *tía*, *primo*).

Evitaremos los términos legales u otro argot de adulto.

Evitaremos introducir palabras clave, nombres o frases que el niño no haya utilizado previamente, para evitar que las integre en su próximo relato.

Estructura de las preguntas

Las preguntas han de referirse a un solo concepto a la vez. Evitaremos preguntas múltiples.

Utilizaremos la estructura sujeto-verbo-predicado. Utilizaremos la voz activa (por ejemplo, “Antes me has dicho que tú llamaste al chico”) en vez de la voz pasiva (por ejemplo, “Antes me has dicho que él fue llamado por ti...”).

No utilizaremos preguntas afirmativas como “¿Y después él se fue, no?”

Las palabras como *ella*, *él*, *esto*, *aquello* pueden ser ambiguas para el niño, incluso cuando estas palabras están en la misma frase que sus referentes (por ejemplo, “Así que cuando *ella* llegó, ¿mamá se fue a dormir?”). Seremos redundantes e intentaremos utilizar el referente tan a menudo como haga falta (por ejemplo, “Así que cuando mamá llegó, ¿mamá se fue a dormir?” o “Después de que tu padre (en vez de decir *él*) te diera un empujón, ¿qué pasó?”).

Los niños aprenden a contestar las preguntas *quién*, *qué* y *donde* antes que a las preguntas *cuándo*, *cómo* y *por qué*.

11.2.3. Esquema práctico 3: El orden de las preguntas. La metáfora de la urna. Ejemplos

Relato libre y otras preguntas de final abierto

Las preguntas de relato libre se utilizan al principio de la entrevista, después de que el tema ya se haya introducido, para animar al niño a describir los hechos con *sus propias* palabras. Ejemplos: “Explícame todo lo que puedas de...”; “Empieza por la primera vez que pasó y explícame todo lo que puedas, incluso las cosas que creas que no son importantes.”

Las preguntas de final abierto permiten a los niños seleccionar los detalles específicos que se discutirán. Las preguntas de final abierto invitan a respuestas largas. Ejemplos: “Has dicho que papá te llevó a una habitación. Explícame todo lo que pasó en la habitación.”; “Has dicho, ‘Esta vez...’ Explícame sobre esta otra vez.”

Preguntas específicas pero no directas. Preguntas encadenadas

Las preguntas específicas pero no directas piden detalles sobre temas que los niños han mencionado con anterioridad. Utilizaremos estas preguntas solo

cuando los detalles sean importantes, porque los niños a menudo intentan contestar las preguntas específicas aunque no conozcan la información relevante. Ejemplos: “¿Recuerdas qué estabas haciendo cuando tu padre llegó?”; “¿Qué llevaba puesto cuando pasó...?”

Preguntas cerradas

Las preguntas cerradas proporcionan solo un número limitado de opciones. Las preguntas de opción múltiple y las de respuesta sí-no son preguntas cerradas. Las preguntas de opción múltiple, particularmente cuando tienen más de dos opciones son preferibles a las preguntas de sí-no porque permiten una gama más amplia de respuestas. Ejemplo de pregunta de opción múltiple: “¿Esto pasó en la cocina, en el baño o en alguno otro lugar?” Ejemplo de pregunta de “sí”-“no”: “¿Estaba tu madre en casa cuando esto pasó?”

Preguntas explícitamente directas

Las preguntas explícitamente directas sugieren la respuesta deseada o contienen información que el niño no ha dado todavía. Incluso las preguntas de sí-no son consideradas directas por muchos psicólogos, particularmente si el niño es pequeño o el entrevistador no reitera el derecho del niño a decir *no*.

Las preguntas directas se deben evitar durante las entrevistas de evaluación de los incidentes a niños.

Ejemplos: “Le dijiste a tu madre que tenías miedo de él, ¿no?”; “¿Tenía él sus pantalones puestos o quitados cuando se estiró a tu lado?” (Cuando el menor no ha mencionado que él se estirara).

Ejemplos de formulación de preguntas

Elaboración y ampliación de la información

“Me has dicho _____ explícame más sobre esto.”

“Y después ¿qué pasó?”

“A veces recordamos bien los sonidos o las cosas que la gente dice. Explícame todas las cosas que escuchaste _____ (cuando esto pasó, en esta habitación, etc.)

“Algunas veces recordamos bien como eran las cosas. Explícame como era todo _____ (cuando esto pasó, en esta habitación, etc.)

Clarificación de información

Objeto o acción: “Me has dicho _____. Dime qué es...”

Persona ambigua: “Me has dicho _____ (abuelo, profesor, primo Toni, etc.).

Tienes solo uno o más de uno _____?” “Cuál _____?”

“¿Tiene el tuyo _____ algún nombre?” (O “Cómo se llama [mamá, papá, primo, etc.] _____?”)

Contradicciones e inconsistencia (confrontación)

“Has dicho _____ pero después has dicho _____. Estoy un poco confundido. Explícame de nuevo cómo pasó esto.”

“Has dicho _____ pero después has dicho _____. ¿Fue esto en la misma ocasión o en ocasiones diferentes?”

Reconducción de las pausas en la conversación

“Explícame más sobre...”

“¡ después ¿qué pasó?”

Facilitación de la expresión y del relato

“Está bien que lo digas.”

“Está bien hablar sobre...”

Comentario inaudible

“No te he podido oír. ¿Qué has dicho?”

Hecho aislado o repetido

“¿Pasó una vez o más de una?” (Si el niño dice: “Muchas veces”: “Háblame de la última vez que pasó.... Quiero comprenderlo todo desde el principio hasta el final.”).

“Háblame de alguna otra vez que tú recuerdes.”

11.3 Anexo: GEA-5: guía para la evaluación del testimonio de abuso sexual infanto-juvenil (Juárez López, J. R.)

0. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre y apellidos:

Fecha de nacimiento: Edad actual:

Padres/tutores (relación):

Domicilio del menor:

Teléfonos de contacto:

Centro escolar: Curso escolar:

Coordinadores profesionales:

.....

Fechas de la exploración:

Tipo de incidente:

Fecha del 1^{er}/último episodio:

¿Quién puso la denuncia?

Fecha/lugar de la denuncia:

Resumen de la evaluación del testimonio:

- | | | |
|--|--------------------------------|--|
| 1. Competencia <input type="checkbox"/> | dudas <input type="checkbox"/> | incapacidad <input type="checkbox"/> |
| 2. Recuerdo original <input type="checkbox"/> | dudas <input type="checkbox"/> | sugestionabilidad <input type="checkbox"/> |
| 3. Constancia <input type="checkbox"/> | dudas <input type="checkbox"/> | alteración esencial <input type="checkbox"/> |
| 4. Credibilidad narrativa <input type="checkbox"/> | dudas <input type="checkbox"/> | incredibilidad narrativa <input type="checkbox"/> |
| 5. Compatibilidad psicosocial <input type="checkbox"/> | dudas <input type="checkbox"/> | incompatibilidad-simulación <input type="checkbox"/> |

1. COMPETENCIA / INCAPACIDAD PARA ATESTIGUAR

1. ¿Sabe diferenciar la realidad de la fantasía?
 sí no con dudas
2. ¿Entiende la diferencia entre verdad y mentira?
 sí no con dudas
3. El nivel de lenguaje ¿se corresponde con el relato del incidente?
 sí no con dudas
4. ¿Se observan déficits de memoria que le impiden el relato?
 sí no con dudas
5. Nivel de recuerdo referido por la víctima:
 vívido con lagunas difuso ausencia
6. Nivel de inteligencia:
 Discapacidad normal superior superdotado
7. ¿Se observan alteraciones de la percepción?
 sí no
8. ¿Se detectan trastornos psicopatológicos que puedan afectar a su testimonio?
 sí no

9 ¿Ha realizado terapia psicológica? sí no temporalidad:

10. Resistencia sugestiva:
sí no

11. Aquiescencia:
sí no

12. ¿Existen antecedentes de incidentes similares?
sí no

13. ¿Ha recibido información/formación sexual? sí no

Especificar:.....

14. Conocimientos sexuales referidos explícitamente:

.....

.....

► **¿ES EL MENOR COMPETENTE PARA RELATAR UNOS HECHOS REALES?**

Sí no con dudas

Observaciones:

2. CONSERVACIÓN DEL RECUERDO ORIGINAL / SUGESTIONABILIDAD

1. REVELACIÓN

¿Cuándo y dónde se ha hecho la primera revelación?.....

¿Ante quién se hizo la primera revelación?

¿En qué situación se hizo? espontánea A través de un interrogatorio

¿Qué motivación existía para la revelación?

.....

.....

¿Qué informaciones fueron expresadas claramente en la revelación inicial?

.....
.....
2. RECEPTOR DE LA PRIMERA REVELACIÓN

¿Qué posición, expectativas y reacción tuvo?

.....
.....
¿Se hicieron preguntas por parte de este receptor? no sí especificar:

.....
.....
3. DECLARACIÓN-INTERROGACIÓN DEL INCIDENTE

¿Quién/nes ha/n interrogado ya al menor y en cuántas ocasiones?.....

.....
¿Podemos determinar el tipo de preguntas que se hicieron? no sí especificar:

- a)
- b)
- c)

4. OTRAS NARRACIONES

¿Quién/es han sido ya receptor/res de la narración del incidente y en qué circunstancias?

.....
.....
¿Se hicieron preguntas por parte de estos/as receptores/as? no sí especificar:

- a)
- b)

c)

5. FUENTES DE SUGESTIONABILIDAD (*)

INTERNAS (del propio menor)

¿Se observa o valora la presencia de?

indicios de incorporación de información postevento	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
motivaciones/intereses/expectativas espúreas	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
exageraciones o amplificaciones en los hechos relatados	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
incorporación de estereotipos	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>

Detallar:

.....

.....

EXTERNAS (por otros agentes)

¿Se detecta o valora la presencia de?

Influencia externa	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
Inducción	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
presión	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
intimidación	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
soborno	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
chantaje	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
amenazas	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>

Detallar:

.....

.....

METODOLÓGICAS

¿Se valora la existencia de preguntas en el contenido de la entrevista?:

de identificación	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
de selección	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
dicotómicas sí/no	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
confirmatorias	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
repetidas	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
con promesas	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>

(*) Definición de sugestionabilidad (Ceci y Bruck, 1993): 'Facilidad con que las sugerencias sutiles, expectativas, estereotipos y preguntas tendenciosas pueden alterar inconscientemente la memoria de los niños, así como los sobornos explícitos, amenazas y otras formas de inducción social que pueden conducir a la alteración consciente o inconsciente de la declaración.'

¿Se ha controlado la atmósfera de la entrevista en lo relativo a?:

afectuosidad	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
<i>rapport</i>	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
intimidación	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
presión social	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
refuerzo positivo-negativo	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>
utilización de MAS	no <input type="checkbox"/>	sí <input type="checkbox"/>

► **¿EXISTE UN RECUERDO QUE PODEMOS VALORAR COMO ORIGINAL?**

sí no con dudas

Observaciones:

3. FIDELIDAD–CONSTANCIA / ALTERACIÓN ESENCIAL

1. Elementos de comparación y fechas de los mismos:

declaración policial fecha:
declaración judicial fecha:
revelación inicial fecha:
Otras declaraciones (especificar)

2. Descripción sintetizada de los hechos (diferenciar episodios si fuera necesario):

3. ¿El/los incidente(s) fundamental(es) —acción abusiva— permanece inalterable? (*)
sí no

4. ¿El rol o actividad que desarrolló el menor continúa estable? (*)
sí no

5. **Las posiciones globales del cuerpo (acciones corporales) ¿han sufrido cambios? (*)**
sí no

6. ¿Han incrementado o disminuido el número de episodios?
sí no

7. **Existe variación respecto a las personas que participaron directamente en el acontecimiento fundamental? (análisis de la/s identidad/es) (*)**

sí

no

8. ¿Las acciones desarrolladas por estas personas continúan estables? (*)

sí

no

9. ¿Se han producido variaciones sobre el lugar de los hechos? (*)

sí

no

10. ¿Se han introducido uno o más objetos directamente relevantes del incidente? (*)

sí

no

11. ¿Ha variado el contexto temporal? (horarios, condiciones de luz, fechas...) (*)

sí

no

(*) Detalles alterados:

► ¿EXISTE FIDELIDAD-CONSTANCIA EN EL RELATO EFECTUADO?

Sí

no

con dudas

Observaciones:

FIDELIDAD-CONSTANCIA / ALTERACIÓN ESENCIAL

CODIFICACIÓN DE COINCIDENCIAS/DIFERENCIAS

(Repetir esta hoja en función del número de versiones declarativas que se dispongan)

Versión 1ª:	Versión 2ª:
1. Número de episodios de abuso	1. Número de episodios de abuso
2. Incidente/s fundamental/es (acción abusiva)	2. Incidente/s fundamental/es (acción abusiva)
3. Papel o actividad que desarrolla el niño	3. Papel o actividad que desarrolla el niño
4. Posiciones globales del cuerpo (acciones corporales)	4. Posiciones globales del cuerpo (acciones corporales)
5. Personas que participaron directamente (análisis de la/s identidad/es)	5. Personas que participaron directamente (análisis de la/s identidad/es)

6. Ubicación espacial del incidente	6. Ubicación espacial del incidente
7. Objetos directamente relevantes del incidente	7. Objetos directamente relevantes del incidente
8. Contexto temporal	8. Contexto temporal

4. CREDIBILIDAD/INCREDIBILIDAD NARRATIVA: criterios ECN

	Evaluador 1	evaluador 2	coincidencias
1. Producción circular no estructurada			
2. Descripción de interacciones			
3. Reproducción de diálogos			
4. Aparición de complicaciones inesperadas			
5. Aparición de detalles inusuales			
6. Descripción de detalles superfluos			
7. Descripción errónea de detalles sexuales(*) (*) preescolares			

5. COMPATIBILIDAD CLÍNICO-PSICOSOCIAL / SIMULACIÓN

1. Sintomatología clínica detectada:

.....

.....

.....

2. Pruebas psicométricas administradas y resultados de las escalas de validación:

a-..... b-

c-..... d-

3. ¿Existe coherencia sintomatológica?

sí

no

con dudas

4. ¿Se observan indicadores de simulación?

sí

no

con dudas

5. Hipótesis diagnóstica inicial:

.....

..... Código DSM-IV/CIE-10:.....

6. ¿Se han detectado indicadores psicosociales compatibles/incompatibles con el incidente?

.....

.....

.....

► ¿EXISTE COMPATIBILIDAD CLÍNICO-PSICOSOCIAL CON EL INCIDENTE?

sí

no

con dudas

Observaciones:

11.4. Anexo 4: Relación de tablas

Tabla 1: PSEJ por años y porcentaje de incremento anual.....	9
Tabla 2: El desarrollo moral.....	60
Tabla 3: Tipos de mentiras.....	62
Tabla 4: Adquisición del tipo de mentira.....	64
Tabla 5: Manifestaciones de la sexualidad infantil	68
Tabla 6: Tipología de preguntas con sugestionabilidad alta y baja para niños en casos de abuso sexual y maltratos	73
Tabla 7: Distribución de los niños de la muestra estudiada (niños-niñas).....	108
Tabla 8: Esquema básico de los modelos de entrevista	110
Tabla 9: Ítems acertados: información correcta: media y porcentaje	116
Tabla 10: Ítems incorrectos: información errónea: media y porcentaje	116
Tabla 11: Ítems acertados por curso: información correcta: media y porcentaje	117
Tabla 12: Ítems acertados por entrevista: información correcta: media y porcentaje.....	118
Tabla 13: Ítems acertados por sexo: información correcta: media y porcentaje	119
Tabla 14: Ítems incorrectos por curso: información errónea: media y porcentaje	120
Tabla 15: Ítems incorrectos por entrevista: información errónea: media y porcentaje.....	120
Tabla 16: Ítems incorrectos por sexo: información errónea: media y porcentaje	121
Tabla 17: Ítems acertados por los niños de P3 en función del modelo de entrevista: información correcta: media y porcentaje	122
Tabla 18: Ítems acertados por los niños de P4 en función del modelo de entrevista: información correcta: media y porcentaje	124
Tabla 19: Ítems acertados por los niños de P5 en función del modelo de entrevista: información correcta: media y porcentaje	125
Tabla 20: Ítems incorrectos por los niños de P3 en función del modelo de entrevista: información errónea: media y porcentaje.....	127
Tabla 21: Ítems incorrectos por los niños de P4 en función del modelo de entrevista: información errónea: media y porcentaje.....	128

Tabla 22: Ítems incorrectos por los niños de P5 en función del modelo de entrevista: información errónea: media y porcentaje.....	130
---	-----

11.5. Anexo 5: Relación de gráficos

Gráfico 1: Características de la memoria de los niños en edad preescolar.....	22
Gráfico 2: Características del lenguaje y del discurso de los niños en edad preescolar.....	35
Gráfico 3: Características del pensamiento de los niños en edad preescolar ..	45
Gráfico 4: Perspectiva tetradimensional de la sugestionabilidad.....	48
Gráfico 5: Factores de sugestionabilidad en la entrevista	53
Gráfico 6: Ítems acertados e ítems erróneos.....	134
Gráfico 7: Ítems correctos en función del modelo de entrevista	136
Gráfico 8: Ítems incorrectos en función del modelo de entrevista	138