



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Sensibilidad del CBCA al Intervalo de Retención
y la Repetición de Entrevistas en la Evaluación
de la Credibilidad de las Declaraciones
en Menores de Edad**

**D. Dulvis Dariel Mejía García
2016**



**SENSIBILIDAD DEL CBCA AL INTERVALO DE
RETENCIÓN Y LA REPETICIÓN DE ENTREVISTAS
EN LA EVALUACIÓN DE LA CREDIBILIDAD DE LAS
DECLARACIONES EN MENORES DE EDAD**

Tesis para optar al grado de Doctor

Presentada por

DULVIS DARIEL MEJÍA GARCÍA

Dirigida por

Prof. ÁNGEL MARÍA PRIETO REDIN

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Psicología

Murcia 2015

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
RESUMEN	13
SUMMARY	15
INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA PARTE TEÓRICA: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	23
CAPÍTULO I. HISTORIA Y APLICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA JURÍDICA .	25
1.1. Breve reseña histórica de la psicología jurídica	27
1.1.1. Psicología Jurídica en España	29
1.1.2. La Psicología jurídica en la República Dominicana.....	33
1.2. La Psicología jurídica en la justicia contemporánea	36
CAPÍTULO II. PSICOLOGÍA DEL TESTIMONIO INFANTIL	39
2.1. Psicología del Testimonio	41
2.1.1. Desarrollo histórico de la psicología del testimonio	42
2.1.2. Papel de la psicología del testimonio	46
2.2. Factores que influyen en el testimonio	47
2.2.1. El papel de las expectativas	48
2.2.2. Seriedad del delito	49
2.2.3. Violencia y estrés	50
2.2.4. Las características del testigo	51

2.2.5. Metamemoria	51
2.2.6. Personalidad y trastornos del testigo	51
2.2.7. Características del suceso	53
CAPÍTULO III. TESTIMONIO INFANTIL	55
3.1. Testimonio infantil	57
3.2. Fuentes de error en el testimonio infantil	58
3.3. La sugestionabilidad del testigo infantil	60
3.3.1. Los niños son más sugestionables que los adultos	61
3.3.2. Los niños no son más sugestionables que los adultos	63
3.4. Mecanismos Cognitivos	67
3.4.1. Memoria	67
3.4.2. Lingüística	71
3.4.3. Conocimiento semántico	72
3.4.4. Conocimiento esquemático	73
3.4.5. Manejo de la fuente	75
3.5. Factores sociales y motivacionales: el sesgo del entrevistador	76
3.5.1. Preguntas específicas y preguntas de final abierto	80
3.5.2. Repetición de preguntas específicas	81
3.5.3. Repetición de la desinformación	82
3.5.4. Atmósfera emocional	82
3.5.5. Inducción de estereotipos	83
3.5.6. Muñecos anatómicos	83
3.5.7. Influencias sugestivas sutiles	85
3.5.8. Empleo de varias técnicas sugestivas	86
3.5.9. Repetición de entrevistas	87
3.5.10. Intervalo de retención	92

CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN DE LA CREDIBILIDAD DEL TESTIMONIO	
INFANTIL	97
4.1. Evaluación de la veracidad del testimonio	99
4.1.1. Entrevista Forense	104
4.2. Técnicas de Evaluación de la Credibilidad	118
4.2.1. Control de la Realidad (Reality Monitoring, RM)	119
4.2.2. Análisis de la Validez de las Declaraciones (Stament Validity Analysis)	123
4.2.3. Análisis de Contenido Basado en Criterios: CBCA	130
SEGUNDA PARTE: PARTE EMPÍRICA	145
CAPÍTULO V. ASPECTOS METODOLÓGICOS	147
5.1. Objetivos	149
5.1.1. Objetivo General	149
5.1.2. Objetivos Específicos	149
5.2. Hipótesis	149
5.3. Material y método	150
5.3.1. Muestra	150
5.3.2. Descripción de la muestra según edad, sexo y nivel académico	150
5.3.3. Procedimientos	151
5.4. Procedimientos	153
5.5. Manipulaciones	159
5.5.1. Variables controladas	159
5.6. Materiales	160
5.6.1. Protocolo NICHD	160
5.6.2. CBCA	162
5.7. Tratamiento y análisis estadístico	165

CAPÍTULO VI. RESULTADOS: ANÁLISIS Y TRATAMIENTO ESTADÍSTICO	167
6.1. Resultados por paso del tiempo	169
6.1.1. Prueba de homogeneidad de las varianzas	169
6.1.2. ANOVA para criterios con varianzas homogéneas	171
6.1.3. Comparaciones múltiples para criterios con medias homogéneas	171
6.1.4. Diferencias en variables con varianzas heterogéneas	172
6.1.5. Comparaciones múltiples para muestras heterogéneas	173
6.2. Medias según el número de entrevistas	175
6.2.1. ANOVA según el número de entrevistas	175
6.2.2. Pruebas robusta de igualdad de media para varianzas heterogéneas	175
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN	177
7.1. Discusión	179
7.1.1. Aspectos generales de la discusión	185
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIÓN	193
8.1. Conclusiones	195
8.2. Hallazgos de interés	197
8.3. Recomendaciones	198
8.3.1. Propuesta de consenso	199
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
ANEXOS	237
ANEXO 1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	239
ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO	243
ANEXO 3. PROTOCOLO NICHD	247

A mi hija Démely Jomeiris,

Por darme el privilegio de ser padre.

AGRADECIMIENTOS

Primero agradecer a Dios por darme la capacidad y las facilidades para que este trabajo hoy sea realidad.

Quiero agradecer, de manera conjunta, a todas las personas que me han apoyado durante el proceso de investigación, en especial a la Mtra. Marcela Santana, Directora del Colegio Guanánico. Muchas Gracias a todos/as.

Gracias al Dr. Ángel Prieto Redin, por su paciencia y continuo apoyo. Gracias por corregir cada detalle con mucha altura y apego al método científico.

Gracias a mi esposa Joselyn Reyes, por haber soportado mi ausencia durante todas las horas de trabajo dedicadas a esta investigación.

Mis agradecimientos a mis padres, mis hermanos y demás familiares, por apoyarme durante todo este proceso de investigación. Fue ese apoyo el que muchas veces me permitió continuar hasta llegar a la meta. Muchas gracias a todos/as.

Gracias al ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, en la persona de Ligia Amado Melo de Cardona, por confiar en mí y darme el apoyo para que este trabajo sea posible.

Gracias al Centro de Intervención Conductual para Hombres, bajo la Dirección del Mtro. Luis Verges, por abrirme las puertas y darme aseso a ese equipo de profesionales de la psicología, que con tanto valor, ha apoyado el proceso de esta investigación.

Gracias a las psicólogas Rosmeri Salcedo, Jhanina Rodríguez, Ana Tijilde Serrata, Mercedes Antonio Fanit, Raldania Pérez, Luz del Alba Reynoso y otras tantas profesionales por el apoyo brindado.

RESUMEN

La Psicología del Testimonio, desde su inicio, ha puesto empeño en el estudio de las declaraciones de los niños víctimas de abuso sexual, enfocando la investigación tanto en los errores de memoria como en la mala práctica e influencia de factores externos. En este esfuerzo, la investigación ha demostrado que el intervalo entre el suceso observado y/o vivido y el momento en que se es entrevistado afecta el testimonio. También ha demostrado que la repetición de interrogatorios tiene un efecto sobre el recuerdo. Sin embargo, las técnicas utilizadas para la evaluación de la credibilidad en niños víctimas de abuso sexual no toman en cuenta dichos efectos. Nos ha llamado la atención que la técnica más estudiada, llamada Evaluación de la Credibilidad Basado en Criterios (CBCA, por sus siglas en inglés), en la cual no hemos encontrado ningún estudio que explique el efecto del paso del tiempo sobre los resultados de esta técnica y con respecto a la repetición, solo Granhag, Strömwall y Landström (2006) encontraron que esta técnica parece ser relativamente insensible a la repetición, sin que haya una explicación terminada sobre tal efecto.

Por lo antes expuesto, surge la iniciativa de desarrollar el presente estudio con la intención de analizar el efecto del paso del tiempo y la repetición de entrevistas sobre los resultados del CBCA en niños/as de cinco a nueve años. Dicho análisis busca demostrar que dicha técnica es sensible al intervalo de retención y a la repetición de entrevistas. Para responder esta hipótesis, hemos analizado 74 declaraciones de un grupo de 41 niños a los que se le presentó un suceso único con un payaso en el mismo día, luego los distribuimos en diferentes grupos, un mes después, cuatro meses después y diecisiete meses después, con un subgrupo que recibió entrevistas continuas en cada una de estas fechas. Los resultados arrojaron que solo el criterio 3 es sensible a la repetición de entrevistas, mientras que los criterios 4, 11, 14 y 15 fueron sensibles al paso del

tiempo. Estos resultados muestran que el paso del tiempo tiene mayor efecto sobre el CBCA que la repetición de entrevistas, corroboramos el estudio de Granhag, Strömwall y Landström (2006) para niños entre 5 y 9 años y al mismo tiempo demostramos que el intervalo de retención afecta los resultados de esta técnica de manera significativa teniendo efecto sobre 4 de los 14 criterios analizados. Todo esto lleva a recomendar otras investigaciones a fin de ampliar estos resultados, sobre todo en aquellos criterios donde la memoria emocional y episódica es determinante para la presencia de los denominados criterios cognitivos, emocionales y de motivación.

Palabras clave: Psicología jurídica, psicología del testimonio, memoria, intervalo de retención, repetición de entrevistas, entrevista forense, criterios del CBCA, protocolo NICHD, testimonio infantil y abuso sexual infantil.

SUMMARY

The Psychology of Eyewitness Testimony, since its beginning, has endeavored the study of the declarations of children victims of sexual abuse, focusing the investigation in both the memory's errors and the malpractice and the influence of the external factor. In this effort, the investigation has demonstrated that the interval between the observed event and/or lived and the moment of the interview affects the testimony. It has also been shown that the repetition of interrogatory has an effect over the remembrance. However, the techniques used for the evaluation of the credibility in children victims of sexual abuse don't consider these effects. It has caught our attention that the most studied technique, called Criteria-Based Content Analysis (CBCA), is capable we haven't found any study that explains the effect of the passage of time over the results of this technique and regarding the repetition, only Granhag, Strömwall y Landström (2006) found that this technique seems to be relatively insensible to repetition, without there being a concrete explanation to this effect.

For the previously explained, arises the initiative of developing the current study, with the intention of analyzing the effect of the passage of time and the interview's repetition over the results of the CBCA in 5-9-year-old children. This analysis seeks to show that this technique is sensible to the retention interval and the interview's repetition. To answer this hypothesis, we have analyzed 74 testimonies from a group of 41 children that were only exposed to an unique event with a clown on the same day, after they were distributed into different groups, a month after, four months after and seventeen months after with a sub-group that received continuous interviews in each one of these dates. The results showed that the criterion 3 is sensible to interview's repetition, while the criteria 4, 11, 14 y 15 were sensitive to the passage of time. These results show that the passage of time has a greater effect over the CBCA than the interview's repetition, we

corroborate the study made by Granhag, Strömwall y Landström (2006) for five- and nine-year-old children and at the same time we demonstrated that the retention interval affects the results of this technique in a significant way, having effect over 4 of the 14 analyzed criteria. All this leads to recommend other investigations, with the purpose of amplifying these results, especially in those criteria where the emotional and episodic memory is determinant for the presence of the called cognitive, emotional and child sexual abuse criteria.

Key Words: Juridical psychology, psychology of testimony, memory, retention interval, interview repetition, forensic interview, CBCA criteria, NICHD protocol, child testimony and child sexual abuse.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El CBCA es una técnica utilizada para la evaluación de la credibilidad de las declaraciones, que surge en la década de los cincuenta, se trabaja a todo lo largo de la segunda mitad del siglo XX y en los últimos treinta años se ha estado debatiendo a fin de llegar a un consenso que permita dar mayor valor científico a la misma. El mayor problema que la misma ha presentado puede deberse a una tasa de error alrededor del 30% al momento de diferenciar las declaraciones falsas de las verdaderas, impidiendo esto que sea aceptada del todo por los Tribunales de Justicia contemporáneos. Sin embargo, el CBCA sigue siendo importante, sobre todo por la necesidad de evaluar las declaraciones de niños/as supuestas víctimas de abuso sexual infantil, tema que involucra varias disciplinas científicas, filosóficas y doctrinales, sin que haya en la actualidad ningún método totalmente válido y fiable para dar respuesta satisfactoria, en la que haya un consenso y un uso estándar por parte de quienes usan la herramienta.

Fueron estas las razones que nos hicieron preguntarnos ¿Es el CBCA sensible a la repetición de entrevistas y al intervalo de retención al evaluar las declaraciones de niños y niñas en edades de 5 a 9 años? Llevándonos a revisar algunos casos donde se ha evidenciado que: son muchos los abusadores de menores que han quedado libres, debido a que el sistema judicial no ha creído en el testimonio del niño/a; pero también son muchos los casos en los que se ha condenado a inocentes, partiendo de las declaraciones de los testigos menores de edad. Ambos extremos, probablemente, producto de los errores de memoria que afectan el testimonio de los testigos o la falta de técnica que permitan estudiar con exactitud la veracidad de las declaraciones, quedando claro que el intervalo de retención, la repetición de entrevistas, la sugestionabilidad, los factores emocionales, las características de los niños, la magnitud del delito, etc., son factores que pueden interferir en la memoria de los testigos, llevando esto muchas veces a que se condene a inocentes o que se deje libre a culpables. (Ceci y otros., 1987)

Lo antes expuesto, nos hace pensar, que la psicología del testimonio debe seguir investigando sobre los factores que influyen en las declaraciones de los niños/as, para poder tomarlo en cuenta a la hora de elaborar herramientas capaces de abordar esta problemática. Son muchos los elementos que nos motivan a tratar de responder la pregunta que nos hicimos anteriormente y determinar si la repetición de entrevistas y/o el intervalo de retención hacen que los resultados del CBCA sean diferentes al evaluar los testimonios de niños de 5 a 9 años de edad.

De manera general, este estudio se propuso como objetivo analizar el efecto del intervalo de retención y la repetición de entrevistas sobre los criterios de la técnica de evaluación de la Credibilidad de las Declaraciones Basada en Criterios (CBCA) en menores entre cinco y nueve años. Para esto, hemos tomado en cuenta los diferentes factores que influyen sobre la memoria de los testigos, y decimos sobre la memoria de los testigos, puesto que no hemos encontrado ningún estudio que trate de explicar el efecto del paso del tiempo sobre los criterios del CBCA; convirtiéndose éste en el primero de la literatura. En relación a la repetición de entrevistas, encontramos el estudio de Granhag, Strömwall y Landström (2006), quienes concluyeron que al parecer el CBCA es relativamente insensible a la repetición de entrevistas por parte del testigo. Dicho estudio fue sustentado sobre el hecho de que los niños abusados, frecuentemente, hablan de sus experiencias antes de entrar en el sistema legal y bajo la afirmación de que este es un factor descuidado en cuanto a la validación de las diferentes técnicas de evaluación de la fiabilidad. En este sentido, investigaron el grado en que las puntuaciones de la técnica de control de la realidad (RM) y el CBCA se vieron afectados por el número de veces que los niños recordaron una experiencia o un acontecimiento imaginado. Para este experimento tomaron una muestra 80 niños, en edades entre 12 y 13 años. La mitad de la muestra experimentó un acontecimiento real, (una interacción con un desconocido fuera de su automóvil) y luego recordaron de una a cuatro veces en un período de 14 días y la otra mitad se imaginó el mismo evento y después recordó de una a cuatro veces.

Producto de este estudio es que los investigadores llegan a la conclusión de que el CBCA parece insensible a la repetición de interrogatorio.

A diferencia del estudio de Granhag, Strömwall y Landström (2006), esta investigación permite un intervalo de tiempo más largo entre los interrogatorios, sólo se propuso estudiar el CBCA y la muestra estuvo formada por niños más pequeños. Sin embargo, podemos adelantar, que de manera general, que los resultados de estos investigadores parecen mantenerse en el tiempo y con niños más pequeños.

Por las pocas investigaciones existentes en el tema, se podría afirmar que este estudio estaría intentando explorar el comportamiento de una prueba, frente a un determinado número de entrevistas y un intervalo de tiempo entre un suceso y una evaluación. Para esto, analizamos 74 entrevistas, divididas en grupos, de acuerdo al número de entrevistas y al tiempo entre un suceso y la evaluación realizada. Manejamos un suceso único, donde un payaso le presentó una escena, luego, fueron entrevistados/as por expertas en aplicación del protocolo NICHD. Por último, un grupo de evaluadoras entrenadas en corrección de CBCA aplicaron la técnica, quienes facilitaron la información para analizar los resultados, en los que se ha demostrado que cuatro de los catorce criterios analizados, han sido sensibles al paso del tiempo y uno a la repetición de entrevistas, lo que nos permite concluir que los mismos son sensibles a estas variables. Partiendo de estos resultados, hemos recomendado reconocer las limitaciones de uso para la técnica y hacer nuevas investigaciones para determinar otros factores de tipo cognitivos, emocionales y de motivación que podrían estar vinculados con los resultados obtenidos en este estudio, resaltando la importancia de hacer investigaciones que valoren seriamente aquellos criterios en los que la memoria episódica y emocional es determinante para evaluar la credibilidad.

PRIMERA PARTE TEÓRICA:
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

HISTORIA Y APLICACIÓN

DE LA PSICOLOGÍA JURÍDICA

1.1. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA PSICOLOGÍA JURÍDICA

Hablar de historia implica remontarse al pasado y revisar los diferentes aportes que se han generado a favor de la psicología jurídica, para esto es necesario consultar autores que han hecho revisiones completa y que han la publicado en diferentes medios. En este sentido Garrido, Masip, y Herrero (2006), han puesto de manifiesto la importancia de La Revolución Francesa de 1789, resaltando este hecho como un hito en el proceso general de los derechos humanos y destacando la influencia decisiva que tuvo este acontecimiento en los posteriores ordenamientos jurídicos que se llevaron a cabo dentro de las naciones del occidente. Resaltan además los aportes de Augusto Comte (1798-1857), al impartir los cursos de filosofía positiva y promover una esencial reforma de la filosofía. (p. 45).

Estos mismos autores resaltan los principales momentos del proceso evolutivo de esta disciplina, los cuales han sido tomados muy en cuenta en el desarrollo de este trabajo. Cabe destacar el papel de la Frenología, doctrina que resalta la destructividad como una facultad del ser humano, que podría orientarse a la eliminación de dificultades, pero también, hacia forma perversa como el asesinato, la crueldad o la ferocidad; la acometividad, que podría mostrarse como inclinación a la riñas o pendencias, o bien como cobardía y pereza. Esta línea de pensamiento, creyó hallar un tipo humano particular, el criminal nato, *en el hombre delincuente* (1976) donde explicó la conducta criminal. (p. 46).

A finales del siglo XIX, surge la antropología criminal, la sociología criminal, la criminología, la ciencia del testimonio, la penología, disciplina que pasarían a sustituir la concepción reparadora del castigo, por otra más humana, reeducadora y rehumanizadora del delincuente. A finales de este mismo siglo surge la psicotecnia y la psicología forense y en la primera mitad del siglo XX se resaltan los avances de la psicología científica, la personalidad criminal, el psicoanálisis y el conductismo se involucran en este debate.

De manera particular en la década de los cincuenta y los sesenta del siglo XX surgen dos grandes momentos para la psicología jurídica norteamericana, los cuales fueron importantes para que la psicología y la ley pudieran ir juntas a los juzgados. El primero hace referencia al año 1954, cuando la Corte Suprema da la razón a Brown, quien litigaba contra el Comité de Educación, declarando inconstitucional la existencia de centros educativos especiales para los negros. Para el manejo de este caso, La Corte Suprema tomó en cuenta las investigaciones de las ciencias sociales; dejando abiertas las preguntas que haría Ogloff (2001): ¿Qué pasaría si en otro momento las ciencias sociales volvieran a defender el racismo o la segregación? ¿Debería abdicar el Derecho de la defensa de la igualdad entre sexos y razas? En esa misma línea Haney y Logan (1994) afirmaron que la ley y la justicia están más allá de la experimentación, resaltando que más allá de los razonamientos de la doctrina y la técnica jurídica, la psicología había influido en la modificación de las leyes, quizás por única vez.

Otro momento al que hacen referencia Garrido y otros (2006), es el caso donde el Juez Bazelon en 1962, en un caso en el que se examinaba para dictaminar la responsabilidad de los actos en el momento de los hechos, en este caso, allanamiento con arma e intento de violación, donde se emitieron informes de psiquiatras y tres psicólogos clínicos que habían diagnosticado de esquizofrenia. En este caso el juez de la Primera Instancia, advirtió al jurado que no tomara en cuenta el testimonio de los tres psicólogos de la defensa. Bazelon argumenta extensamente la capacidad de los psicólogos para emitir diagnóstico experto en los juicios a la par con los psiquiatras, por lo que a partir de ese momento es admitido, siempre que cumpla con los requisitos exigidos por la ley. Por tal razón, los autores antes citados señalan la psicología jurídica como una ciencia que aparece en las sentencias, que modifica las leyes y que hace acto de presencia, como testimonio experto, en los juzgados. (p. 6).

En la actualidad, la psicología jurídica sigue avanzando de manera favorable y aunque aún hay un largo camino por recorrer, se hace un esfuerzo por hacer nuevas

investigaciones, años tras años. En los temas posteriores mostraremos múltiples investigaciones actuales en esta rama del saber, aunque de manera específica, pero válida para sustentar este argumento.

1.1.1. Psicología Jurídica en España

Hay múltiples trabajos que abordan los aportes importantes en materia de psicología jurídica, sin embargo, para los fines de esta investigación hemos acogido el trabajo de Garrido, Masip, y Herrero (2006) y el de Manzanero, Alcázar, González, Pérez y Yela (2011), quienes nos presentan un resumen cronológico que nos permite señalar el proceso evolutivo de la psicología jurídica en España, resaltando los planteamientos teóricos iniciales, la creación de estructuras institucionales, organizaciones funcionales y la fundamentación legal que han hecho posible el desarrollo de esta área del saber. Consideramos sumamente importantes los planteamientos de la Escuela Frenológica que inició Mariano Cubí (1801-1875), las ideas de Lombroso y el positivismo jurídico en el último cuarto del siglo XIX, el seguimiento que dio Félix de Aramburu al positivismo jurídico de Lombroso, el aporte de Rafael Salillas (1854-1923), quien organizó y dirigió la primera Escuela de Criminología establecida en Madrid, en 1903.

En la misma línea del párrafo anterior resaltamos el trabajo de Francisco Santamaría (1867-1925), quien presentó el primer estudio empírico sobre la psicología del testimonio en toda España, el cual fue presentado como tesis doctoral. En materia legal resaltamos la promulgación del primer Código Penal en año 1822.

Años más tarde, con la llegada del psicoanálisis a España, muchos penalistas y magistrados plantearon la base del derecho partiendo de esta orientación teórica, llevando a Luis Jiménez de Asúa (1889-1970), Cesar Camargo (1880-1965) y Rafael Vázquez Zamora (1907-1972) a analizar la influencia de los impulsos inconscientes y reprimidos sobre la conducta delictiva, quienes al mismo tiempo mantuvieron el sentido

correccionalista de los krausistas. En 1928 se pone en marcha la reforma del Código Penal, donde Gonzalo Rodríguez Lafora (1886-1971) realizó un informe manteniendo que el psiquiatra atiende al actor y el legista al delito, y que se ha de enfocar al Código Penal no solo hacia los delitos, sino también hacia la personalidad del delincuente como seres temporal o permanente excepcionales, (Rodríguez Lafora, 1929).

El Manual de Psicología Jurídica, de Emilio Mira y López (1896-1964), logra un importante avance en los temas básicos, sin embargo, la ruptura de la guerra civil produce un retroceso en el desarrollo de la psicología científica y escolástica. No obstante, el interés por la psicología jurídica se ha mantenido e incluso se ha incrementado. A este gran aporte se han sumado el Anuario de Sociología y Psicología Jurídica en 1974 y el libro de Introducción a la Psicología Jurídica en 1980, ambos publicados por L. Muñoz Sabaté, R. Munné.

En el tema de psicología del testimonio, se resaltan los sólidos trabajos de Diges, Quecuty, Mira; la psicología penitenciaria con los trabajos de Garrido, Clemente; influencia en la mentalidad de los jueces y funcionamiento de jurado, con los estudios de Sobral, Arce, Garrido, Fariña, entre otros. En el tema de violencia juvenil y adulta han influido los trabajos de Urra, Rechea, etc. (Urra y Vazquez 1993; Garrido, 1994; Carpintero y Rechea, 1995), (Garrido, Masip y Herrero (2006). (p. 68-70).

En un minucioso estudio, los investigadores Muñoz, Manzanero, Alcázar, González, Pérez y Yela (2011), señalan los principales hitos en el desarrollo histórico de la Psicología Jurídica en España, para los que citan:

1. Los aportes realizados en la última década del siglo XIX, cuando se organizó el cuerpo de Facultativos Forenses en tres secciones: Medicina y Cirugía, Toxicología y Psicología, Medicina Mental y Antropología y Giner de los Ríos fundó el Instituto Español Criminológico.

2. En la primera mitad del siglo XX se fundó la Escuela de Criminología en la Universidad Central de Madrid, se celebró en Madrid el congreso internacional sobre Medicina y Antropología Criminal, La Junta de Ampliación de Estudios otorgó becas que permitieron la formación con algunos de los mejores especialistas europeos y americanos en Psicología Jurídica, se creó el Laboratorio de Criminología de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Central y fueron exiliada las principales figuras de la Psicología Jurídica que crearon escuela en algunos países europeos y en Sudamérica.
3. En las décadas de 1950 a 1970, estos autores resaltan la creación del primer Gabinete Psicológico en la prisión de hombres de Madrid, la promulgación de la Ley 38/1970 de 22 de diciembre que creó el Cuerpo Técnico de Instituciones Penitenciarias. En esta misma línea se fundó la Sección de Psicología y Sociología Jurídicas por parte del Colegio de Abogados de Barcelona, quienes editaron el Anuario de Sociología y Psicología Jurídica y crearon el Instituto de Psicología Jurídica. Años más tarde se organizaron, en Barcelona, las primeras Jornadas Internacionales de Psicología Jurídica.
4. Para la década de 1980 los autores reconocen el trabajos de José M^a Esquero, desde donde se defiende ante la Comisión de Reforma del Código Penal del Senado la falta de responsabilidad criminal del enajenado mental tras participar como perito en el caso de “El Sacamantecas”. Se emitieron los primeros psicólogos forenses de forma experimental en los Juzgados de Familia, se elaboró un Catálogo de Documentos Selectos para la formación y práctica en el ámbito de la Psicología Jurídica, por encargo de la Junta Rectora de la Delegación de Madrid del C.O.P., se convocó el primer concurso de oposición para cubrir plazas de psicólogos adscritos a la Administración de Justicia y se crearon la Secciones de Psicología Jurídica del COP-M y Psicología Jurídica del COP-C.

5. Para la década de 1990, se continuó con la creación de la Sección de Psicología Jurídica del COP-España, se celebró el II Congreso Nacional del COP con la inclusión específica del área de Psicología Jurídica y se celebró el Congreso Hispano-Británico de Expertos en Psicología Jurídica en Pamplona. En esta misma línea se editó el Anuario de Psicología Jurídica del COP, se creó el Máster en Psicología Jurídica. U.N.E.D.-Fundación Universidad Empresa y se creó la Asociación de Psicólogos, Educadores y Trabajadores Sociales de la Administración de Justicia. Los trabajos de esta década continuaron con la celebración de la IV Conferencia Europea de Psicología y Ley en Barcelona y el desarrollo del I Encuentro sobre Mediación en Madrid. Se creó la Sección de Análisis del Comportamiento Delictivo (S.A.C.D.), se promulgó la Ley 35/1995 de ayudas y asistencia a las víctimas de delitos violentos y contra la libertad sexual, se creó el Curso de Experto en Psicología Jurídica del COP-M, se constituyó la Asociación de Técnicos de IIPP (ATIP), se creó el Máster en Psicología Clínica, Legal y Forense (UCM) con una unidad de peritación y el COP de España elaboró el perfil profesional del psicólogo jurídico como especialidad específica de actuación del psicólogo.
6. En la primera década del siglo XXI se promulgó la Ley Orgánica 5/2000, que regula la responsabilidad penal de los menores y recoge la creación de un Cuerpo Nacional de Psicólogos Forenses, se celebró el I Congreso Hispano-Alemán de Psicología Jurídica en Pamplona, se constituyó la Sociedad Española de Psicología Clínica, Legal y Forense y se celebró el IV Congreso de la Asociación Iberoamericana de Psicología Jurídica en Madrid. En esta misma década se constituyó la Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense, la Consejería de Justicia e Interior de la Comunidad de Madrid publicó la “Guía Orientativa de Buenas Prácticas de Psicólogos Forenses”, se editó la revista “The European Journal of Psychology Applied to Legal Context (Sociedad

Española de Psicología Jurídica y Forense) y se crearon el Instituto de Ciencias Forenses y de la Seguridad (ICFS) en la U.A.M. y la Sección de Análisis de Conducta.

Estos datos permiten afirmar que la psicología jurídica tiene un amplio campo de aplicación e investigación en la actualidad científica de toda España, tanto en lo Penal como en lo Civil, con una buena representación en el Colegio Oficial de psicólogos, que exhibe una notable solidez a favor de un continuo desarrollo en el mundo de la investigación.

1.1.2. La Psicología jurídica en la República Dominicana

En la República Dominicana, la psicología jurídica no tiene un precedente amplio, limitándose, incluso a la práctica, más que a investigaciones concretas y materiales ampliamente terminados. Actualmente la Universidad de Psicología Dominicana está ofertando un diplomado en el área, otras tienen el programa como asignatura, como la UNPHU, en este caso para estudiantes de Derecho. Sin embargo, un alto número de profesionales actúan como expertos o peritos en los tribunales y otros tantos desempeñan múltiples funciones dentro del sistema de justicia, tales como:

1. Evaluar los proyectos de leyes con la intención de predecir el impacto psicológico que estos podrían producir al entrar en vigencia, actuando como asesores del Senado de la República o de la Cámara de Diputados.
2. Diseñar proyectos y evaluar los ya existentes con el objetivo de que las sociedad pueda integrar socialmente a las personas que han violentado las normas sociales y han sido privado de libertad y/o se le ha impuesto una medida de coerción. Estos trabajan en los Centros Penitenciarios y diferentes programas de la Procuraduría General de la República.

3. Elaborar proyectos de carácter psicosocial, con la finalidad de prevenir el comportamiento de quienes violentan las normas jurídicas. Hacer evaluaciones psicológicas, en los casos que los Jueces lo crean necesario, redactando informes que puedan utilizarse como prueba en los juicios. Éstos trabajan para La Procuraduría General de la República, Suprema Cortes de Justicia y/o son solicitados al Colegio Dominicano de Psicólogos.
4. Evaluar la credibilidad del testimonio haciendo uso de las técnicas existentes con tales fines. Esta dependencia está bajo la responsabilidad de la Procuraduría General de la República y la Suprema Cortes de Justicia.
5. Defender los informes psicológicos en los juicios, a fin de explicar asuntos como memoria del testigo, como puede afectar la percepción, la declaración y sobre la posibilidad de errores de memoria.
6. Hacer investigaciones en materia de psicología del testimonio. Dentro de lo que se podrían involucrar los estudios sobre la memoria, percepción, inteligencia, etc.). Estos están presentes en universidades y diferentes instituciones, dentro de los cuales podemos señalar la Procuraduría.

Por la importancia de todo esto antes descrito, la Procuraduría General de la República desarrolla múltiples programas de manera simultánea, dentro de los que se pueden señalar:

1. En el 2001 se crea el Instituto Nacional de Ciencias Forenses (INACIF), en donde se creó la Subdirección de Medicina Forense, desde donde se asume prestar los servicios de Patología Forense, Servicios de Médicos Legistas, Psicología Forense, Odontología Forense y Sexología Forense. Desde aquí funciona la Coordinación General de Psicología Forense.

2. La asistencia psicológica a los internos que cumplen prisión en los centros penitenciarios de todo el país, donde un equipo de profesionales trabaja para que los privados de libertad desarrollen habilidades que les permitan integrarse adecuadamente a la sociedad cuando cumplan la prisión, además de ofrecer psicológico a favor de las interacciones sociales dentro de los centros penitenciarios.
3. La asistencia psicológica a hombres y mujeres que violentan su pareja, en el año 2008 se creó el Centro de Intervención Conductual para Hombres, donde se envían estas personas a recibir intervenciones con la finalidad de tratar la violencia de género. Este es quizá el caso más controvertido en los tiempos actuales, puesto que normalmente las mujeres acuden a denunciar a los hombres por haberla violentado, muchas veces sin evidencia física. En cambio, la Ley considera este tema como carácter de orden público, por lo que inmediatamente el hombre es denunciado, la mujer pierde el poder para retirar su querrela. Llevando la mayor parte del proceso en base al testimonio, sin tomar en cuenta muchas veces, los errores que pueden tener las declaraciones.
4. Una serie Centros de Atención a Víctimas, desde donde funciona la atención a víctimas de violencia de género y donde un grupo de profesionales de la salud mental intervienen esta problemática social, quienes están obligados a sopesar las declaraciones, para evitar sesgos en las intervenciones.
5. Una unidad de atención a niños/as y adolescentes víctimas de abuso sexual, desde donde se da atención y se hacen las valoraciones sobre los testimonios ofrecidos por los niños y las niñas vinculados con este tema.
6. Cámara Gesell, desde donde se realizan las entrevistas a niños, niñas y adolescentes, que por una u otra razón están vinculados con la justicia, dichas entrevistas son consideradas por los organismos correspondientes, para el estudio detenido del testimonio ofrecido por los menores de edad.

1.2. LA PSICOLOGÍA JURÍDICA EN LA JUSTICIA CONTEMPORÁNEA

Muñoz y otros (2011), definen la Psicología Jurídica como el ámbito de la psicología que desarrolla sus investigaciones y metodología para mejorar el ejercicio del derecho, en general, y la intervención en el sistema de justicia en particular, entendiéndose por este Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Administración de Justicia e Instituciones Penitenciarias. (p. 6).

La Psicología Jurídica es una ciencia empírica, con métodos que pretenden clarificar los casos jurídicos, trabajando interdisciplinariamente con abogados, jueces, legisladores, policías y demás disciplinas involucradas. Para realizar este trabajo, los profesionales que ejercen esta disciplina pueden actuar como investigadores básicos, peritos, evaluadores de políticas y como partes, entre otras funciones. Es válido señalar que la psicología jurídica desempeña un papel de participación, investigación e intervención en la justicia contemporánea, tales como: resolución alternativa de conflictos, psicología penitenciaria, victimología, psicología forense, psicología criminalista, psicología penitenciaria, entre otras funciones que involucran el estudio científico del comportamiento con la aplicación de las normas sociales reguladas en las leyes de los pueblos.

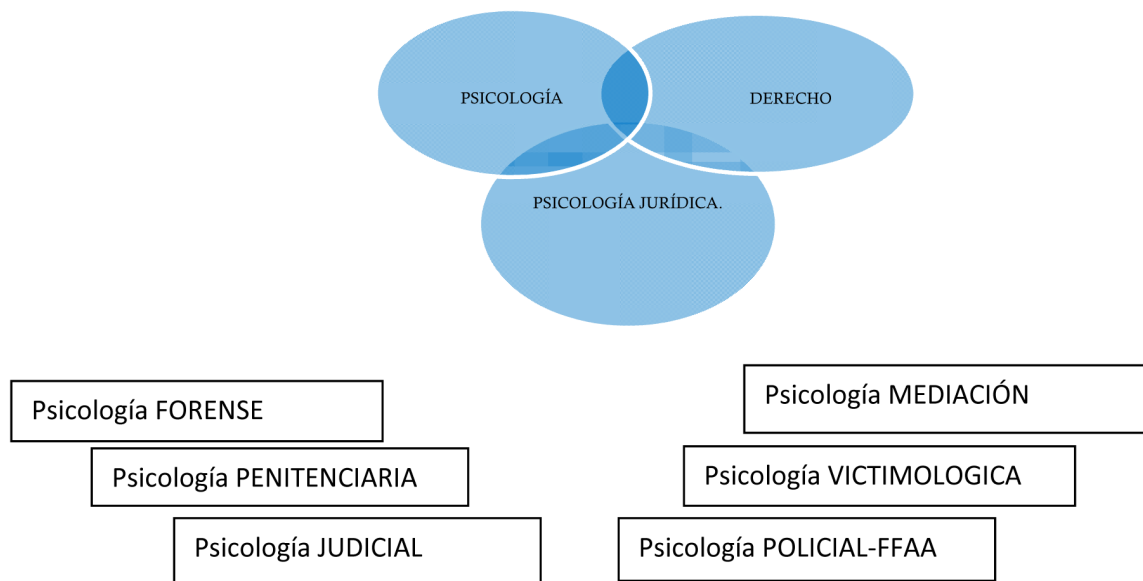
Para desempeñar la función de psicólogo jurídico es necesario tomar en cuenta las sabias y oportunas líneas que cita El Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2009), al afirmar que *“la legitimidad de la autoridad de un experto está basada en el hecho de que sus planteamientos se sustenten en criterios imparciales, teorías fundamentadas, investigaciones contrastadas, instrumentos fiables y actuaciones efectivas”*. Esto es cada vez más importante y necesario, sobre todo por el nivel de complejidad, cada vez mayor en la sociedad contemporánea.

A fin de comprender las divisiones de la psicología jurídica de acuerdo a sus funciones, podemos tomar como referencia el esquema presentado por Corbalán, Limiñana y Patró (2009), en su material utilizado titulado *Intervención en Psicología*

Clínica y Salud en contexto Legal y Forense, desde donde explican que entre psicología y derecho hay una parte que al juntarse dan una tercera, la psicología jurídica, y que de esta última se desprende otro grupo de disciplina, como la psicología forense, judicial, penitenciaria, de la mediación, victimología y policial y de las FF-AA.

Para poner de manifiesto los campos de aplicación de esta disciplina, muchos teóricos se han empeñado en describir las funciones en relación con la tarea que desempeñan en la justicia. En este sentido, presentamos la estructura que han propuesto de Corbalán, Limiñana y Patró (2009), como una forma de ejemplificar hacia dónde se mueve el quehacer del profesional que decide ejercer psicología jurídica.

Ilustración 1. Sobre la aplicación de la psicología en la justicia contemporánea



Corbalán, Limiñana y Patró (2009)

Estos autores describen las funciones de cada una de estas áreas, sin embargo, para los fines de este capítulo vamos a resaltar la descripción que hacen en relación a la psicología judicial, dentro de las cuales ellos identifican la psicología del testimonio y la psicología del jurado; definiendo psicología del testimonio como: “*Conjunto de*

conocimientos basados en resultados de investigación de los campos de la Psicología Experimental y Social, que intentan estudiar los factores de calidad de los testimonios que sobre los delitos, accidentes o sucesos cotidianos, prestan los testigos presenciales”. En esa misma línea, definen psicología del Jurado como la función del psicólogo en *“la valoración de los jurados, así como investigando los procesos de toma de decisión, influencia social, etc”*, (Corbalán, Limiñana y Patró, 2009).

Aunque en este capítulo hemos iniciado con una introducción a la psicología jurídica, a lo largo de este trabajo centraremos la atención de manera específica en la psicología del testimonio y en los temas que la investigación ha demostrado o está por demostrar una relación con esta área de la psicología Jurídica.

CAPÍTULO II

PSICOLOGÍA DEL TESTIMONIO INFANTIL

2.1. PSICOLOGÍA DEL TESTIMONIO

En este apartado pretendemos introducir brevemente el concepto de la Psicología del Testimonio como un campo de aplicación de la Psicología Jurídica, tal como lo hemos citado en el apartado anterior. Sin embargo, aquí citamos otras definiciones, con la intención de llevar al lector informaciones que le permitan una mejor comprensión del tema, sobre todo aquellos puntos relacionados con los factores que la disciplina ha considerado de suma importancia para esta área.

Los investigadores recurren a las diferentes definiciones de testimonio, iniciando por la que da el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que define **el testimonio de los testigos** como la “*atestación o aseveración de una cosa*”, “*prueba, justificación y comprobación de la certeza o verdad de una cosa*”. Sin embargo, en el mundo del derecho es definido como *una manifestación de conocimientos sobre hechos presuntamente delictivos, realizada por un tercero que, en principio no ha tenido participación en ellos, ante el Juez de Instrucción o funcionario de Policía Judicial* (Martin y Álvarez 1999, citado por Mejía, D. 2011). Ésta no es la única definición en el mundo de la justicia, por ejemplo, Marchal (2003) lo define como *la declaración que de propia ciencia o de referencia realiza un particular ante la autoridad judicial o sus agentes, sobre los hechos que motivan la actuación procesal*. Son muchas las definiciones hasta la fecha, sin embargo para nuestros fines con estas dos últimas es suficiente. (p. 95).

Por otro lado **La Psicología del Testimonio** ha sido definida por Ibáñez (2009), como el estudio de la forma de aumentar la capacidad de las víctimas y testigos para recordar los hechos y las circunstancias que los rodearon y dar más detalles sobre los mismos y de exactitud de la memoria de estos. (p. 84).

Partiendo de esta definición, a lo largo de este capítulo y/o de la revisión teórica completa, haremos mención de las variables que pueden interferir en la capacidad de las

víctimas y los testigos para recordar los hechos y circunstancias que suelen tener lugar en los sucesos que lo involucran con la justicia.

2.1.1. Desarrollo histórico de la psicología del testimonio

El psicólogo francés Alfred Binet, en su libro *La Suggestibilité* (1900) fue el primero en defender la creación de una ciencia aplicada al testimonio. Se basó en sus observaciones sobre la sugestionabilidad del testimonio infantil, pero fue el primero en dar cuenta de que las preguntas sugestivas influyen en las respuestas de los testigos.

Aunque existen algunos antecedentes importantes, a finales del siglo XIX e inicio del siglo XX, es el libro de *On the Witness Stand* de Hugo Münsterberg, publicado en 1908, el que produjo el mayor impacto sobre el sistema judicial, en concreto sobre el de los Estados Unidos. Münsterberg, que era alemán, acudió a la Universidad de Harvard invitado por William James. Tuvo una estancia polémica en esta universidad ya que el ambiente intelectual y académico de la época no estaba muy orientado hacia la aplicación de la psicología, y menos al mundo legal y jurídico. Las aportaciones de Münsterberg fueron más basadas en la intuición que en los datos, al menos en la cantidad que hoy en día se exigen, pero aun así, fue intuitivo a la hora de mencionar que la seguridad del testigo al identificar no debería tener una relación muy fuerte con la exactitud de la identificación, y que los jurados serían capaces de entender que un testigo no recuerde algo, pero que les resultará muy difícil entender que un testigo pueda equivocarse.

La influencia de las ideas de Münsterberg sobre el sistema legal norteamericano de la época fue muy pequeña, ya que sus propuestas se encontraron con la frontal oposición de una de las figuras más importantes de la jurisprudencia norteamericana: John Henry Wigmore, que argumentó, con bastante éxito, que la psicología de la época carecía de los instrumentos necesarios para valorar las declaraciones de testigos y que por tanto, su utilidad para la justicia era nula (Wigmore, 1909). Tras esta enérgica respuesta por parte

del sistema de justicia, la psicología del testimonio entró en un estado de letargo del que no saldría hasta finales de la década de los 70.

Un cuarto de siglo antes de que Münsterberg publicara su libro, otro pionero, Hermann Ebbinghaus, ya había inaugurado una de las áreas más importantes de la psicología: el estudio empírico de la memoria. Si bien sus métodos experimentales eran todavía muy rudimentarios (él mismo hacía de experimentador y sujeto experimental), lo cierto es que algunas de sus aportaciones siguen vigentes. Sin embargo, sus trabajos, pasaron desapercibidos a los estudiosos del testimonio, básicamente porque la metodología y el tipo de memoria que Ebbinghaus pretendía estudiar no guardan una relación muy estrecha con los testigos presenciales. La psicología de la memoria se desarrolló a cierta velocidad, pero completamente al margen de la psicología del testimonio que, como ya hemos comentado, estuvo en estado letárgico durante más de medio siglo.

Durante las décadas de letargo de la psicología del testimonio se produjeron algunos avances en la psicología de la memoria que, sin duda, más tarde propiciaron el retorno del interés por los testigos presenciales. Por ejemplo, Allport y Postman (1945) mostraron que las personas cometen errores considerables a la hora de transmitir información que han obtenido de otras personas, de forma que los mensajes que pasan de boca a boca terminan transformándose por completo en muy pocos pasos. En este mismo estudio, hizo énfasis en demostrar que la percepción no es inmune a la influencia de los prejuicios personales, llegando a afirmar que las personas tienden a ver e interpretar los acontecimientos de forma consecuente con sus ideas y se abordó el tema sobre la influencia que produce el modo de hacer preguntas en las respuestas de la gente, algo relacionado directamente con la actividad de los testigos presenciales.

Los trabajos que hemos realizado representan pequeños hitos de investigación que, aunque en su momento no se interpretaron desde el prisma del testimonio, es cierto que más adelante inspiraron muchos estudios ya directamente interesados en los testigos

presenciales. Sin embargo, la influencia más grande, el instigador más importante del regreso de la psicología del testimonio es, sin duda alguna, el trabajo de Sir Frederick Bartlett y, en concreto, su obra *Remembering*, en la que criticó el trabajo de Ebbinghaus, porque consideraba que era el resultado del aprendizaje de situaciones artificiales y simplificadas que apenas tenían relevancia para el funcionamiento de la memoria en la vida cotidiana. También encontró criticable el no haber tenido en cuenta las actitudes y el conocimiento previo de los sujetos. Su enfoque del estudio de la memoria, que revisaremos con detalle más adelante, así como sus descubrimientos inspiraron una nueva tradición en el estudio de la memoria que, a su vez, revitalizó el estudio de la memoria de testigos presenciales (Bartlett, 1932).

El nuevo surgimiento de la psicología del testimonio a finales de la década de los 70 se debe, más que a ningún otro trabajo individual, a la aportación de Elizabeth Loftus y sus elegantes experimentos sobre la influencia de la información posterior al suceso. Loftus consiguió mostrar que es posible emplear estímulos realistas, como fotografías de señales de stop o graneros de color rojo en sus entornos naturales para realizar experimentos rigurosamente científicos que revelan fenómenos básicos de la memoria humana de gran utilidad para comprender los errores de testigos presenciales. Su libro *Eyewitness Testimony* sigue siendo considerado, décadas después, como uno de los más conocidos de la psicología (Loftus, 1979). Esta investigadora, al igual que Münsterberg, recibió fuertes críticas por alguna de sus afirmaciones, sin embargo consiguió engendrar una nueva generación de investigadores que ha construido un cuerpo de literatura con la que el sistema de justicia debe y puede tatar. En fechas muy similares a los trabajos de investigación de Elizabeth Loftus trabajó sobre la maleabilidad de la memoria para los sucesos, Robert Buckhout, inició la investigación sobre las identificaciones erróneas en ruedas de reconocimiento y en la memoria para personas. Este investigador hace una revisión sobre la exactitud de los testigos y suele citarse también como uno de los hitos en el resurgimiento de la psicología del testimonio. Este autor empleaba métodos

dramáticos y que podrían ser considerados fuera de lo común. Por ejemplo, consiguió que una cadena de televisión local de Nueva York retransmitiese un robo simulado y a continuación una rueda de reconocimiento con seis fotografías. De los 2145 televidentes que llamaron, casi 2000 identificaron erróneamente al ladrón (Buckhout, 1980).

A pesar de que la investigación en psicología del testimonio florece a partir de los años 70, lo cierto es que el sistema de justicia continuó ignorando la investigación sobre testimonio, con una importante excepción: los abogados defensores. Basándose en resultados empíricos e investigaciones controladas, muchos abogados defensores comenzaron a pedir que se llamase a peritos expertos en testimonio para que ilustraran al jurado sobre los factores que pueden hacer que un testigo se equivoque al identificar al autor de un delito. Fue el comienzo de una batalla legal que todavía se mantiene en torno a si debe permitirse esta tipo de declaración experta en la sala de justicia. Los argumentos que se usan en contra del testimonio experto en casos de identificación son básicamente tres: en primer lugar, valorar la credibilidad del testimonio es una tarea que pertenece al jurado, por lo que el testimonio experto en este tema invadiría una función que debe ser exclusiva del jurado. Además, muchos jueces continúan pensando que los temas que puede tratar un experto en cuanto a errores de identificación caen dentro de lo que se puede denominar “sentido común”, de forma que no tiene sentido educar al jurado sobre algo para lo que ya estaría perfectamente formado con su experiencia cotidiana. Por último, muchos tribunales (y algunos psicólogos) piensan que el valor probativo de este tipo de declaración experta es mucho menor que el riesgo que se corre de que el testigo dude indebidamente del testigo.

En estos últimos años la situación ha cambiado mucho, al menos en los Estados Unidos, y esto ha sido así, no por el trabajo de los psicólogos forenses, sino de la aparición y popularización de las pruebas de ADN dentro del sistema legal. El empleo de las pruebas de ADN ha conseguido que el sistema de justicia norteamericano cambie

su opinión sobre las pruebas de testigos presenciales. Desde que se inició el uso de este tipo de pruebas forenses, hasta la actualidad (Octubre de 2013), se ha exonerado en los Estados Unidos a un total de 311 condenados por error. En aproximadamente el 75% de los casos, la causa principal de la condena errónea era la identificación errónea de un testigo. (Wells, Memon y Penrod, 2006).

Desde que se introdujo la prueba de ADN, mucha gente en el sistema legal ha dejado de ver los resultados de los experimentos en psicología del testimonio como ejercicios académicos sin utilidad ni relación con la memoria de los testigos reales. Como mínimo, estas pruebas han demostrado que un testigo puede estar completamente seguro en su identificación y a la vez estar completamente equivocado.

2.1.2. Papel de la psicología del testimonio

Para comentar el papel de la Psicología del Testimonio, podemos iniciar abordando este tema tomando en cuenta que los tópicos de esta disciplina de acuerdo con Manzanero (2008), se pueden enumerar en cuatro factores fundamentales, que son: los factores de influencia en la exactitud del testimonio, los procedimientos de la obtención de las declaraciones, que permitan obtener la mayor cantidad posible de información exacta, sin influencias negativas; la Evaluación de la veracidad del testimonio y por último, las pruebas de identificación realizadas por testigos y la evaluación de la exactitud. Entiéndase la memoria de testigos, *“como el conjunto de conocimientos e investigaciones que, basados en los estudios sobre la memoria humana, intentan determinar la calidad de los testimonios que sobre delitos y accidentes prestan los testigos presenciales”* (Mira, 1991). Es el estudio por parte de la psicología de la memoria de los testigos lo que constituye el área del conocimiento que se conoce como ***Psicología del Testimonio***. Dicha área se encarga de dos aspectos básicos: la exactitud de las declaraciones y la credibilidad de los testigos y sus testimonios. Estas dos áreas se van a subdividir en

la capacidad de los testigos para identificar a las personas implicadas así como para recordar los sucesos del acontecimiento. Para nuestro caso sólo será necesario abordar la memoria de sucesos, puesto que en este momento no estamos interesados en la capacidad que puedan tener los niños testigos en identificar a los maltratadores sino más bien en cómo se adquiere, se retiene y se recuperan los recuerdos.

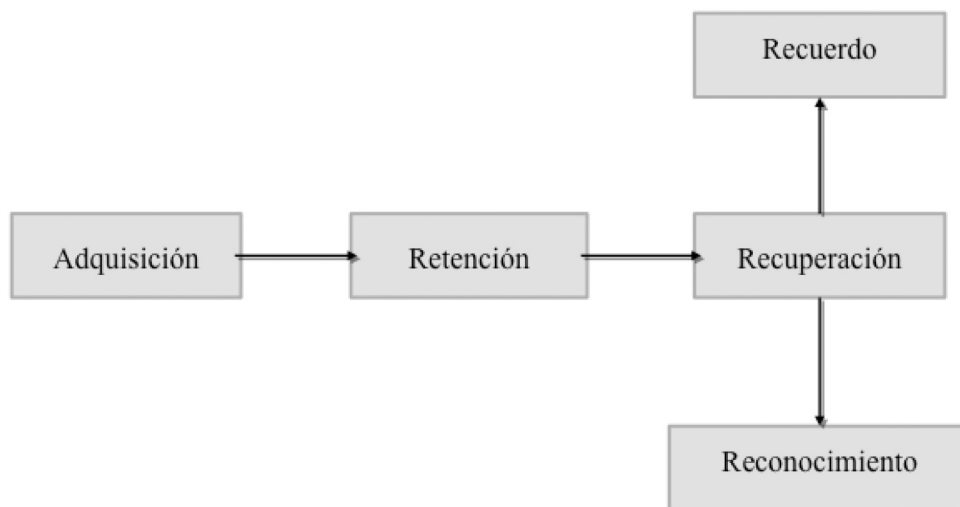


Ilustración 2: Secuencia del procesamiento de la información.

2.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL TESTIMONIO

Es importante tomar en cuenta el papel de los **factores de codificación**, ya que cuando se produce un delito, existe un número de factores que inciden en el modo en que el testigo codifica el suceso. Por ejemplo, la duración del crimen puede ser de tan sólo unos segundos, ocurrir en una única ocasión y llevar asociada violencia. Sin embargo, otros delitos pueden durar minutos e incluso horas, pueden repetirse en el tiempo y ser llevados a cabo con un mínimo de fuerza. Factores de este estilo son los que afectan al modo en que el testigo codifica y posteriormente recuerda lo ocurrido.

Es necesario tomar en cuenta lo que el testigo considera como **suceso principal** y cuales detalles considera como **periféricos**. Esto porque los sucesos principales son codificados y recordados con mayor frecuencia, mientras que otros detalles periféricos

(la cara o aspecto físico del autor) no reciben tanto procesamiento. Esto además es cierto tanto para sucesos estresantes como para los no estresantes y tanto para testigos adultos como para niños. Las interpretaciones que hacemos en el momento de la codificación o la recuperación pueden afectar al tipo de información que se recupera, (Anderson y Pichert, 1978; Zadny y Gerard, 1974).

En muchos delitos es frecuente la presencia de armas. En estas condiciones, ocurre el denominado “efecto de foco de arma” descrito por Johnson y Scott (1976), quienes encontraron que cuando el autor del delito lleva un arma, casi todos los sujetos mencionan en su descripción del autor algún tipo de arma, y además su capacidad de identificar correctamente al autor del delito es significativamente peor que en condiciones en las que el autor no lleva un arma.

2.2.1. El papel de las expectativas

El papel de las expectativas puede alterar la percepción y el recuerdo. En un estudio, Zadny y Gerard (1974) concluyeron que la información previa afectó la fase de codificación, favoreciendo el recuerdo. Sin embargo, las expectativas pueden inducir errores e inexactitudes. El recuerdo de información esperada real puede ir acompañado muchas veces del recuerdo de información esperada pero que realmente no se ha observado. En muchas ocasiones las expectativas no sólo se utilizan para confirmar la presencia de una información que es esperable, sino que incluso pueden llegar a suplantar un análisis detallado, de manera que una persona puede llegar a recordar haber visto algo, pero ser incapaz de describir su aspecto. (pp. 12-13).

En otro orden, las expectativas pueden sesgar a los observadores, provocando que les pasen inadvertidos detalles que son irrelevantes o que no encajan con su esquema de codificación. Tienen mayor probabilidad de inducir a errores e inexactitudes en situaciones de ambigüedad y en las que las acciones que suceden con rapidez. La

exactitud del testimonio también es una función de las expectativas y estereotipos que las personas mantienen sobre determinados sucesos o grupos de personas, Allport y Postman (1945) demostraron brillantemente este efecto. En su trabajo, una persona veía una lámina en la que dos personajes, uno negro y otro blanco, se encuentran frente a frente en actitud ambigua. El blanco lleva en una de sus manos una navaja. En su experimento, esta primera persona contaba a una segunda lo que había visto, y ésta a una tercera y así sucesivamente. Lo que Allport y Postman encontraron es que en la mayor parte de las ocasiones, en algún momento de la comunicación el arma pasaba a estar en la mano del personaje de color negro. (pp. 14-15).

En situaciones en las que existen condiciones para un procesamiento suficiente de la información, las expectativas pueden producir una mayor atención a los detalles inesperados. La información esperada cumple esta función precisamente definiendo lo que es inesperado. Así, para interpretar todo lo que es inesperado la atención se dirige hacia la codificación detallada de los sucesos novedosos. En consecuencia, la información inesperada se reconoce mejor. Esto deja claro que las expectativas juegan un rol importante en el testimonio de los testigos.

2.2.2. Seriedad del delito

Existen estudios que indican que la seriedad del delito influye en la exactitud de reconocimiento. Leippe, Wells y Ostrom (1978) representaron un robo ante una muestra de estudiantes, que más tarde trataron de identificar al autor del delito en una rueda de reconocimiento. El objeto robado en una de las condiciones era una calculadora electrónica de unas 9 mil pesetas (seriedad alta), mientras que en otra condición el objeto robado era una cajetilla de tabaco (baja seriedad). Estos autores encontraron que la exactitud de las identificaciones se ve afectada por el conocimiento del valor del objeto robado. Además sus resultados mostraron que este efecto es significativo

sólo si los sujetos conocían el valor del objeto robado antes de la comisión del delito. Los investigadores presentan dos posibles hipótesis que explicarían sus resultados. La primera mantiene que la seriedad percibida puede disponer a los testigos para hacer un uso exhaustivo de los procesos de atención y adquisición durante la observación del delito. La segunda posibilidad sería que la seriedad motive a los sujetos para repetir el suceso en su memoria, lo cual habría mejorado su recuperación de la información en un momento posterior.

2.2.3. Violencia y estrés

Con relación a la violencia y el estrés, Deffenbacher (1983) realizó una revisión de 19 estudios sobre la relación entre la ansiedad elicitada por la situación y la exactitud del testigo. De esta revisión resultó que 10 estudios muestran efectos empobrecedores para la ansiedad, mientras que los 9 restantes, o no obtienen efectos, o muestran efectos favorecedores. Deffenbacher explica la disparidad de resultados en función de los niveles de ansiedad manejados. Para estudiar la influencia de estos factores en la exactitud del testimonio se han adoptado varios enfoques. El primero consiste en analizar los informes policiales de delitos reales o entrevistar testigos de delitos reales. Otros investigadores han adoptado un enfoque de laboratorio en el que se examinan las respuestas emocionales y el recuerdo de testigos de incidentes más estandarizados (procedimientos médicos estresantes, sucesos violentos representados, etc.). Los resultados de los estudios de campo indican que los testigos pueden retener bastante bien la información relativa a sucesos estresantes, aunque pueden variar según el tipo de suceso y de si se piensa y habla sobre él posteriormente. En un estudio realizado con menores víctimas de abusos sexuales, Bidrose y Goodman (2000) han encontrado que la exactitud del testimonio se mantiene de manera sustancial en sus declaraciones a la policía. En los recuerdos de víctimas de violación los sucesos de violaciones se recuerdan peor, son menos claros y vívidos, más intensos emocionalmente, no están tan ordenados por su significado, y

se habla y piensa menos en ellos en comparación con otras víctimas de otros sucesos desagradables e intensos. (p. 16).

2.2.4. Las características del testigo

Las características del testigo han sido relacionadas con su capacidad a la hora de relatar los hechos. Existen numerosos estudios que han buscado relacionar la *inteligencia del testigo* con su capacidad para identificar con exactitud. Sin embargo, la mayor parte de las pruebas indican una ausencia de relación entre inteligencia y exactitud en el testimonio. En cambio, sí existen pruebas de una relación entre la inteligencia y la susceptibilidad a la sugestión (Gudjonsson, 1984, 1987). Las personas de inteligencia por debajo de la media poseen una mayor susceptibilidad y deterioro de la memoria. (p. 19).

2.2.5. Metamemoria

La metamemoria (creencias sobre cómo funciona la memoria y sobre su capacidad) es otro factor de estilo cognitivo que influye en la sugestibilidad y el rendimiento de la memoria de niños y adultos. Por ejemplo, las personas con una confianza adicional en la capacidad de su memoria son menos vulnerables a la sugestibilidad. Otros estilos cognitivos que se han relacionado con el testimonio han sido las capacidades lingüísticas, la capacidad de búsqueda de la fuente o la capacidad para formar imágenes.

2.2.6. Personalidad y trastornos del testigo

En cuanto a la **personalidad del testigo**, las personas con tendencia a adaptar su comportamiento, opiniones o creencias públicas a los indicios de la situación que señalan cuál es la respuesta socialmente deseada, de esta manera, muchas veces las declaraciones podrían ser susceptibles a los sesgos en las instrucciones de las ruedas de identificación,

y existe una relación significativa entre estas personas y las identificaciones correctas. Sin embargo, existe muy poca investigación dedicada a explorar de manera sistemática la relación entre la personalidad y la memoria de testigos.

Es de gran importancia de tomar en cuenta los trastornos psicológicos en menores vinculados en casos judiciales, especialmente el retraso mental, los trastornos de comunicación, del desarrollo, por déficit de atención y comportamiento perturbador, del estado de ánimo y de ansiedad. Esto puesto que la investigación ha demostrado que estos interfieren de manera significativa, primero porque muchas veces no están en condiciones de declarar, ya que los procesos de recuperación se ven sesgados por el deseo de evitar recuerdos incongruentes con el estado de ánimo y segundo por cómo afectan éstos la credibilidad del testimonio de un niño. Por ejemplo, resultaría difícil responder a las preguntas ¿Qué tan confiable es una declaración de un niño con retraso mental? o ¿Cuál es la facilidad de obtener un testimonio de un menor con trastorno de la comunicación? Así tendríamos que preguntarnos con cada uno de los trastornos antes señalados, por lo que los expertos explican que la presencia de los mismos cuestiona la memoria y la capacidad de recuperación de los testigos. Con tal afirmación se está cuestionando uno de los elementos psicológicos más importante en un juicio, la memoria del testigo, ya que el testimonio de los testigos es ampliamente tomado en cuenta, especialmente en casos de abuso sexual infantil, cuando no hay pruebas físicas.

En psicología del testimonio hoy se sabe sobre los errores de memoria, las memorias falsas, la sugestión, la alienación parental y otras variables que interfieren, modifican y crean testimonios falsos. Todos estos elementos deben ser tomados en cuenta desde la psicología jurídica; sin embargo, es en la actualidad cuando jueces, fiscales y abogados están haciendo conciencia de que este campo pertenece a la psicología y que es responsabilidad de este profesional evaluar a cada menor que esté vinculado con la justicia, con la intención de realizar una pericia que permita aclarar las pruebas

del testimonio con un procedimiento científico a cargo de profesionales capacitados y entrenados para evaluar la personalidad, los trastornos psicológicos, la inteligencia y la declaración ofrecida por el testigo.

2.2.7 características del suceso

Las características del suceso tienen circunstancias como las condiciones de iluminación, la presencia de disfraces, la distintivitas de la cara del autor o el momento en el que se toma conciencia de que se está presenciando un delito pueden influenciar la memoria del testigo. Factores como las **transformaciones en la apariencia** en materia de la memoria en una rueda de reconocimiento tienen mucha importancia, ya que habitualmente quienes cometen un delito no suelen hacerlo “a cara descubierta”, sino que intentan de diferentes maneras transformar su aspecto (mediante uso de gafas, bigotes postizos, etc.).

De una manera general, la investigación sostiene que la característica del suceso puede ser un factor de gran importancia en la memoria de los testigo, lo que hace complejo el estudio científico del tema.

CAPÍTULO III
TESTIMONIO INFANTIL

3.1. TESTIMONIO INFANTIL

Los tribunales tienen plena libertad para admitir el testimonio infantil, de acuerdo con el artículo 218 del Código Penal Español, “*tiene capacidad jurídica de testimoniar toda persona física, sin excepciones*”, con la salvedad de que la incapacidad física o intelectual de recibir o captar percepciones y de relatarlas, debe ser apreciada por el tribunal en cada caso. En la recepción del testimonio del niño, sea víctima o sea testigo presencial, se siguen las reglas comunes utilizadas para obtener la prueba testimonial. Sin embargo, dado que el niño es inimputable, no es necesario comunicar las penalidades en caso de falso testimonio.

Por otro lado, de la forma como se realice el interrogatorio va a depender la capacidad del menor para relatar un buen testimonio, por lo que es necesario seguir ciertas reglas técnicas, que explicaremos mejor en el apartado de la Entrevista Forense que desarrollamos más adelante, aunque en este apartado cabe citar, de una manera general, que las diferentes técnicas utilizadas comparten la división de la declaración del niño en dos fases: una primera donde se invita al niño a que manifieste todo lo que conozca del caso, para esto se emplea la forma narrativa donde se formulan preguntas abiertas. La otra parte del interrogatorio está formada por preguntas y respuestas, donde el entrevistador interroga con exactitud sobre detalles del caso. En esta fase, el receptor no debe contentarse con informaciones generales o con respuestas consistentes en un simple sí, o un simple no, por lo que se debe tratar de extraer las informaciones lo más concretamente posible, evitando ejercer influencia sugestiva. Es necesario además, tomar en cuenta la comprensión del niño y evitar conceptos que éste no sea capaz de manejar.

Es válido citar que cuando un niño ha sido víctima de abuso sexual, es muy probable que experimente temor a revelarlo por diversas razones, entre las que podemos señalar: primero, el agresor lo ha coaccionado para que no diga nada, advirtiéndolo con amenazas como matarlo, pegarle, maltratar a algún familiar, etc. Segundo, piensa

que no le creerían o que lo podrían culpar por lo sucedido; y tercero, el agresor es un familiar, obligando al niño a enfrentarse internamente, no sabiendo qué elegir, si atacar la valoración negativa de los hechos o seguir manteniendo la vinculación afectiva con el perpetrador. Este último acontecimiento puede someter al menor en un estado de sentimientos de culpa por haber denunciado a una persona muy significativa para él. Existen también otros factores como el intervalo de retención, el número de veces que se ha pedido que narre los hechos, el riesgo de que otras personas hayan podido inducir al niño a que diga lo que ellos quieren escuchar, el uso de un interrogatorio defectuoso, la sugestionabilidad, la creación de memorias falsas, entre otros que citaremos más detalladamente a lo largo de este trabajo.

Con relación a la valoración de la credibilidad del testimonio de un menor es necesario contar con: una historia previa del menor, dentro de lo que debe constar un conocimiento de su nivel intelectual, su memoria, su capacidad para interpretar situaciones, etc. Segundo, un estudio de los posibles motivos de falseamiento en la declaración. Y tercero, una investigación detallada sobre la posibilidad de presiones sobre el testimonio del niño, fuese el motivo que fuese. Las técnicas utilizadas para evaluar estas variables aparecen en apartados posteriores, donde se describe de una manera más detallada todo el contenido y su metodología para lograrlo.

3.2. FUENTES DE ERROR EN EL TESTIMONIO INFANTIL

Nuestra intención en este apartado es explicar las fuentes de error en las que pueden estar sometidas las declaraciones del testimonio de menores víctimas de abuso sexual. Este apartado lo explicaremos por separado de los efectos del intervalo de retención, no porque no sean parte de los errores de la memoria, sino más bien porque lo consideramos el pilar de nuestra investigación, junto con los procedimientos para la obtención de información del testimonio, que son los que permiten hacer una valoración adecuada de la credibilidad.

La memoria de los niños puede estar influenciada por diversos factores, entre ellos probablemente muchos que aún no conocemos, sin embargo hay muchas investigaciones que señalan puntos concretos que podrían interferir en la memoria de los testigos. Muchas de estas investigaciones se han realizado con adultos, esto no quiere decir que no sean aplicables a menores de edad, ya que los temas donde la edad podría interferir se han estudiado por separado, e igualmente en este trabajo lo citamos por separado, como es el caso de la sugestionabilidad y el intervalo de retención.

Mira (1991, p. 401) define credibilidad como “el grado de exactitud que, en función de los conocimientos sobre la memoria, el propio suceso sobre el que se declara u otros factores sociales, se atribuye a un testigo y a un testimonio.” Y afirma que los factores que se relacionan directamente con este término son: la confianza, la metamemoria, las creencias sobre testigos y la memoria operativa. Alfred Binet (1900) distinguió claramente los errores provenientes del recuerdo de aquellos errores consecuencia de factores sociales, mayormente la duda sobre la capacidad de los menores como testigos y la vulnerabilidad individual, las cuales siguen levantando polémicas sobre la credibilidad de los niños y niñas. Wells, (1978) nos señala algunas variables que afectan a la exactitud del testimonio, dentro de las que cita las siguientes: las variables propias del sistema (policía, tribunales, tiempo que tarda el proceso, disponibilidad de sistema de reconocimiento de caras, forma y tipo de las preguntas) y las variables a estimar (factores de la situación y factores de los testigos). (pp. 3-4).

Algunos críticos del Sistema Judicial mantienen la idea de que la mayor parte de las personas que ejercen el derecho creen que nuestro cerebro graba las percepciones de hechos particulares de forma similar a como lo haría un video. Desde un punto de vista biológico, nuestros órganos sensoriales no informan al cerebro del mismo modo que una cámara graba una película. Los ojos transmiten una serie de impulsos electroquímicos a través de unas vías neurales hasta que finalmente llegan a unos procesadores situados

en diversas secciones del cerebro, especialmente de la corteza cerebral. Una vez que esos impulsos neuronales han alcanzado la corteza, todavía pueden ser codificados, reorganizados e interpretados, o bien pueden permanecer intactos. Sin embargo desde un punto de vista estrictamente fisiológico, no es mucho lo que podemos decir sobre la percepción humana. Hoy en día está ampliamente compartido que la percepción de los sucesos que nos rodean y las reacciones que provocan son una función de las experiencias previas con estímulos similares. La percepción es un proceso interpretativo y nuestros sentidos no son simples órganos físicos, sino también sociales Buckhout, Figueroa y Hoff, E. (1974): (p. 2-3).

El segundo proceso psicológico implicado en el comportamiento de los testigos presenciales es la memoria. Es fácil determinar que los recuerdos se encuentran plagados de errores e inexactitudes que, curiosamente, no son de naturaleza errática y aleatoria, sino que diferentes personas tienden a cometer errores de parecido o idéntico sentido. Los trabajos seminales de Bartlett (1932), han constituido los orígenes de lo que hoy en día se denomina como teoría reconstructivista de la memoria (Bartlett, 1932; Loftus, 1979). Teoría que parte de dos supuestos: primero, la mayor parte de las situaciones a las cuales nos enfrentamos son complejas, en el sentido de que están compuestas de múltiples elementos y sucesos simultáneos a los que atender; y segundo, nuestra capacidad cognitiva tiene límite (en muchas ocasiones no es capaz de procesar de manera adecuada las situaciones complejas en las que en ocasiones nos vemos envueltos). (pp. 3-4).

3.3. LA SUGESTIONABILIDAD DEL TESTIGO INFANTIL

La sugestionabilidad se define como “*el grado en que un individuo acepta e incorpora información posterior al suceso en sus recuerdos*” (Gudjonsson, 1986, p. 195; ver también Powers, Andriks y Loftus, 1979). Esta definición ha sido criticada por Ceci y

Bruck (1993) porque limita el fenómeno a una experiencia inconsciente (la información que de manera no deliberada se incorpora a la memoria), porque limita la sugestión a la información que sigue al suceso e ignora la que le precede, y sobre todo, porque considera el fenómeno como meramente cognitivo, olvidando sus aspectos sociales y motivacionales. Una forma más amplia de definirlo sería: *“el grado en que la codificación, almacenamiento, recuperación e informe de sucesos de un niño puede ser influenciado por un conjunto de factores sociales y psicológicos”* (Ceci y Bruck, 1993, p. 404).

La literatura sobre el testimonio infantil está dividida por dos corrientes opuestas de pensamiento, cada una basada en sus propios resultados y descubrimientos. Por un lado, existen autores que mantienen que el testigo infantil es muy resistente a la persuasión, que rara vez miente y que, al menos en lo que se refiere a actos perpetrados en su propio cuerpo, es tan fiable como un adulto (Berliner, 1985; Goodman, Rudy, Bottoms y Aman, 1990; Jones y McGraw, 1987). Otra línea de investigación, sin embargo, resalta la dificultad de los menores para distinguir la verdad de la fantasía, su susceptibilidad al manejo por parte de fuentes de autoridad y los presenta como peores testigos que los adultos (Ceci y Bruck, 1995; Feher, 1988; Gardner, 1989; Schuman, 1986; Underwager y Wakefield, 1990). En este trabajo intentaremos dar una revisión de los principales resultados que apoyan cada una de estas posturas y a la vez ilustrar los principales mecanismos que subyacen al fenómeno de la sugestionabilidad del testigo infantil.

3.3.1. Los niños son más sugestionables que los adultos

La investigación en testimonio infantil viene manteniendo desde su inicio y casi de manera unánime que los niños son más sugestionables que los adultos. Aquí vamos a repasar algunos de los estudios más representativos de esta tendencia.

Cohen y Harnick (1980) presentaron una película de 12 minutos a niños de 9 y 12 años y a estudiantes de grado, y comprobaron la memoria para los detalles

inmediatamente después de ver la película y una semana más tarde. En la primera entrevista, la mitad de las 22 preguntas eran engañosas, es decir, incluían información falsa que potencialmente puede incorporarse al recuerdo. Una de estas preguntas era “¿La joven que entró en el autobús llevaba un periódico, no?” Las 11 preguntas restantes no estaban formuladas de manera engañosa. Los sujetos más jóvenes produjeron las respuestas menos exactas tanto a las preguntas engañosas como a las no engañosas, lo que indica que son más sugestionables que los más mayores. Sin embargo, cuando la prueba se realiza una semana más tarde, mediante un formato de respuesta múltiple, estas diferencias ya no son significativas. Los autores concluyen que es más fácil que los niños más jóvenes obedezcan de manera consciente a las sugerencias, pero que éstas no afectan a su memoria.

King y Yuille (1987) representaron un incidente en vivo a niños de 6, 9, 11 y 16 años. Los sujetos, sentados en una sala, observaban como entraba un desconocido para cuidar unas plantas. Antes de salir, el desconocido daba la hora y decía que llegaba tarde. Cuando más tarde se entrevista a los niños, se les pide que describan todo lo que recuerden y además se les hacen preguntas engañosas como “¿En qué brazo llevaba el hombre el reloj? (realmente no llevaba reloj). Los niños de seis años resultaron más sugestionables que los de 9 y 16, y además recordaron menos.

Ceci, Ross y Toglia (1987) presentaron a niños de 3 a 12 años un cuento corto acompañado de ilustraciones. Un día después, a la mitad de los participantes se les presentó información engañosa sobre algunos detalles del cuento. Dos días más tarde, se comprobó la memoria para los cuentos haciendo que los niños seleccionaran de una serie de fotografías las dos que habían visto en la historia. Sólo aparecieron diferencias de edad entre los niños que recibieron información engañosa. Los preescolares seleccionaron más los dibujos descritos en la sesión de engaño que en la historia original.

Ornstein, Gordon y Larus (1992) aprovecharon un examen pediátrico para poner a prueba la memoria de niños de 3 y 6 años. A la mitad de los niños se les comprobó la memoria inmediatamente después del examen médico y una semana después. A la mayoría se le hizo alguna pregunta engañosa. La memoria de los niños más mayores, tanto en recuerdo libre como en preguntas objetivas fue mejor que la de los más pequeños en todas las sesiones de prueba. Además, los niños de 3 años dieron menos respuestas correctas a las preguntas engañosas en las dos primeras sesiones, pero estas diferencias desaparecieron trascurridas tres semanas. Esto se debió a que la exactitud de los niños de seis años fue reduciéndose conforme avanzaban las sesiones.

Oates y Shrimpton (1991) estudiaron la memoria de dos grupos de niños de 4 a 12 años. Uno de los grupos estaba formado por niños sometidos a una extracción de sangre y otro eran niños que estando en la biblioteca de su colegio recibían la visita de un desconocido amistoso que les colocaba una camiseta de algodón sobre su ropa y más tarde se la quitaba. Los niños de la extracción de sangre rindieron al mismo nivel que los de la biblioteca en todas las medidas, y todos rindieron mejor en las primeras pruebas que en las posteriores. Lo que resulta más importante es que los niños más mayores (de 7 a 12 años) rindieron mejor que los más pequeños (de 4 a 6) en todas las medidas de memoria (recuerdo libre, preguntas directas y preguntas engañosas).

3.3.2. Los niños no son más sugestionables que los adultos

Nadie ha hecho más por restablecer el equilibrio a favor del testigo infantil que Gail Goodman. Su trabajo ha estado dirigido a saber si niños que no han sufrido abusos pueden llegar a presentar acusaciones de abuso en respuesta a las sugerencias de algún adulto. En consecuencia, su estrategia ha consistido en entrevistar a niños que no han sufrido abuso sobre experiencias de naturaleza sexual y no sexual. Por ejemplo, Rudy y Goodman (1991) estudiaron a pares de niños de 4 y 7 años. A estos niños se les dejaba

en una caravana con un desconocido adulto. Uno de ellos jugaba con el adulto a un juego que consistía en ponerse la ropa de un payaso y quitársela mientras le hacían fotos. El otro recibía instrucciones para observar detenidamente este juego. Aproximadamente 10 días después se les hacía una entrevista en la que se formulaban preguntas dirigidas y preguntas engañosas. Algunas de estas preguntas implicaban acciones que podían constituir una acusación de abuso, como ¿entonces, te quitó la ropa?, ¿no?” Considerando todos los tipos de preguntas a la vez, hubo muy pocas diferencias entre participantes y observadores. Los niños más mayores fueron más exactos que los más pequeños en las preguntas no sugestivas (tanto si se referían al abuso como si no). En las engañosas, se obtiene el mismo resultado: las tasas de exactitud de los dos grupos fueron similares. Un examen más detallado de las respuestas incorrectas ante preguntas engañosas relativas al abuso reveló un único informe falso de abuso: un niño de 4 años observador afirmó que tanto él como el participante habían sido abofeteados.

En otro estudio de Goodman y sus colegas (Goodman y Clarke-Stewart, 1991; Saywitz, Goodman, Nicholas y Moan, 1991) se emplearon los recuerdos sobre un examen médico de niños de 5 y 7 años. La mitad de estos niños pasó una prueba de escoliosis, y la otra mitad un examen de sus genitales. La prueba de memoria se realizó de 1 a 4 semanas después del examen. Se realizaron preguntas guiadas y engañosas que podían tener relación o no con el abuso sexual. Sus resultados mostraron que los niños mayores fueron más exactos que los pequeños en las preguntas sugestivas no relativas al abuso y en las no sugestivas pero relacionadas con el abuso. Sin embargo, en las preguntas más críticas, las sugestivas relativas al abuso (por ejemplo, “¿cuántas veces te besó el médico?”) no hubo diferencias entre los dos grupos. Ninguno de los niños de 7 años realizó una acusación falsa, y de los 215 niños de 5 años, solo 3 lo hicieron.

Flinn, Boon, Knox y Bull (1992) hicieron que durante la presentación de una enfermera en un auditorio escolar se representase un incidente (una discusión), que

fue observado por niños de 6 y 10 años y algunos adultos. A la mitad de los sujetos los entrevistaron el día siguiente, y la otra mitad cinco meses más tarde. En tres de las preguntas que se realizaban había información engañosa. En ambas entrevistas, todos los grupos respondieron con el mismo nivel de exactitud, muy pocos sujetos aceptaron la información engañosa.

Marin, Holmes, Guth y Kovac (1979) expusieron a grupos de niños de 5, 8 y 12 años a una discusión representada entre dos adultos. Tras un breve intervalo, se efectuaron 20 preguntas objetivas y una engañosa. El impacto de ésta se valoró dos semanas más tarde, en una entrevista donde se repitieron las 21 preguntas, pero esta vez formuladas de manera no engañosa. Las respuestas de los niños no fueron diferentes de las de estudiantes de grado en la prueba inmediata. No obstante, la introducción de la información engañosa produjo un fuerte impacto en la exactitud de las respuestas dos semanas más tarde, pero este efecto fue semejante en todos los grupos de edad. No parece, por tanto, que los niños sean más sugestionables que los adultos.

Una vez expuestos algunos de los trabajos más representativos de cada corriente, uno podría estar tentado a compararlos uno a uno, valorar sus pros y sus contras, y obtener algo de luz que resuelva la controversia sobre el testimonio infantil. Varios factores hacen que esta tarea no tenga resultados. Primero, los estudios son muy diferentes en demasiadas dimensiones importantes: el material a recordar (cuentos presentados de manera verbal, series de diapositivas, exámenes médicos, etc.), también hay diferencias importantes en el momento en que se introduce la información engañosa (antes de la prueba de memoria o durante la misma), y el tipo de análisis de datos (análisis de los datos brutos o técnicas de detección de señales).

Además, todos los estudios tienen debilidades desde el punto de vista metodológico. Por ejemplo, en algunos estudios (Flinn y otros, 1992), la ausencia de diferencias de edad tras un período de dos semanas puede deberse al reducido tamaño de su muestra. Otras

veces el problema tiene que ver con el número de preguntas engañosas. En el estudio de Marin y otros. (1979) sólo se introduce una pregunta engañosa. Dado que la probabilidad de responder sí o no por azar es de un 50%, y que las tasas de respuesta de sus cuatro grupos tras dos semanas de intervalo se encuentran todas en este rango, es muy posible que la ausencia de diferencias de edad se deba a un efecto suelo. Lo mismo puede aplicarse a estudios que han encontrado diferencias de edad. En el estudio de Ornstein y otros (1992), no todos los niños recibieron el mismo número de preguntas engañosas, de manera que es posible que los más mayores aparecieran como menos sugestionables simplemente porque recibieron más preguntas engañosas (su denominador es mayor y por tanto la proporción de sugestionabilidad menor).

Quizás las diferencias aparecen en las situaciones más artificiales y de menor relevancia forense. Por ejemplo, en el estudio de Ceci y otros. (1987) el contexto experimental era un cuento de escuela infantil en el que se describen unos personajes desconocidos para los niños y más tarde son descritos erróneamente. Que los niños más pequeños sucumban a la sugestión en estas circunstancias no quiere decir que lo hagan también ante materiales con más poder y carga emocional.

Otro factor a considerar es la complejidad lingüística de las preguntas engañosas. Algunos estudios emplearon preguntas demasiado complicadas como para que las entiendan los niños más pequeños. Por ejemplo, en el estudio de Rudy y Goodman (1991), una de las preguntas era “What did the costume that he asked the other boy to wear look like?” (¿Cómo era el vestido que le pidió al niño que se pusiera?). Ante esta pregunta, el niño podía responder, “no sé”. El problema es que esta respuesta se consideraba correcta, sin embargo, puede ser perfectamente que no se deba a que el niño resista a la persuasión, sino simplemente a que no entiende la pregunta. Sin embargo, otros estudios han empleado preguntas igual de complejas y sí han obtenido diferencias de edad (Oates y Shrimpton, 1991).

Dado que la comparación de resultados parece difícil, quizás sea más provechoso realizar un repaso de los principales mecanismos psicológicos y sociales responsables de la sugestionabilidad infantil. Podría ser, que de esta forma seamos capaces de encontrar explicaciones para los resultados discrepantes en cuanto a las diferencias de edad.

3.4. MECANISMOS COGNITIVOS

El desarrollo de la complejidad cognitiva de los niños es consecuencia de una serie de logros consecutivos en cuanto a formación de conceptos, memoria, razonamiento, capacidad verbal y conciencia introspectiva sobre las funciones ejecutivas del sistema. A continuación veremos algunos de los mecanismos de naturaleza cognitiva que pueden ser responsables de la sugestionabilidad infantil.

3.4.1. Memoria

Uno de los problemas que más investigación ha recibido en psicología del testimonio es la influencia de los métodos forenses de entrevista sobre la fabricación o construcción de memorias. Esta línea de investigación comenzó alrededor de 1970 con una serie de brillantes experimentos, en los que Elizabeth Loftus y sus colegas demostraron la maleabilidad de la memoria ante los procedimientos de entrevista. En uno de sus experimentos (Loftus y Palmer, 1974), los sujetos ven una película sobre un accidente de tráfico. Transcurrido cierto tiempo, los sujetos reciben un cuestionario a modo de interrogatorio policial sobre diferentes detalles de lo que vieron en la película. En este cuestionario se manipuló una de las preguntas simplemente alterando el verbo utilizado para describir la acción. Es decir, la pregunta ¿a qué velocidad iban los coches cuando...? En el espacio de los puntos suspensivos podía aparecer uno de los siguientes verbos: estrellar, colisionar, chocar, golpear o tocar. Se supone que cada uno de estos verbos se asocia con una mayor o menor gravedad del accidente. Los investigadores

calcularon la velocidad media estimada para cada forma de la pregunta y encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las velocidades estimadas por los sujetos en función del tipo de verbo utilizado en la pregunta. En otras palabras, cuando la pregunta incluía el verbo “estrellar” los sujetos estimaron que los coches iban a una velocidad significativamente mayor que cuando la pregunta incluía el verbo “golpear”. Esto se toma como un indicio de que el modo en que se formulan las preguntas puede resultar en diferentes tipos de respuestas, pero la maleabilidad de la memoria todavía no está suficientemente demostrada.

En un segundo experimento se repitió el mismo procedimiento, pero en el cuestionario se añadió una pregunta adicional: *¿vio usted cristales rotos?* Ésta, aunque no lo parezca, es una pregunta engañosa porque sugiere la presencia de cristales rotos en la película cuando en realidad no aparecen. El objetivo del experimento era comparar las respuestas a esta pregunta de tres grupos de sujetos. Al primer grupo de sujetos previamente se le había preguntado que estimase cual era la velocidad de los coches cuando se estrellaron. El segundo grupo era idéntico al primero, pero en la pregunta crítica se sustituyó el verbo “estrellar” por “golpear”. A un tercer grupo de sujetos, el grupo control, no se le pidió que estimase la velocidad de los coches. Los resultados del experimento muestran que la probabilidad de contestar sí a la pregunta sobre los cristales rotos es de .32 en el primer grupo, y tan sólo de .14 en el segundo y .12 en el grupo control. Este experimento sugiere que cambios menores en el modo de formular las preguntas pueden introducir errores e inexactitudes en el recuerdo de los testigos presenciales.

Loftus y sus colegas demostraron posteriormente que la información falsa sugerida mediante preguntas engañosas provocan el desarrollo de recuerdos falsos de objetos y sucesos que no estaban presentes en la situación original, un fenómeno que se ha denominado efecto de mal información. En estos estudios también se presentan videos

a los participantes. A partir de ahí el experimento se sucede en dos fases: en la primera se entrevista a los testigos sobre lo que acaban de presenciar. No obstante, a una parte se le da información errónea durante esta entrevista. En unos estudios la información falsa era sobre algo que habían visto (una señal de stop cuando en realidad la que vieron era de ceda el paso), y en otros sugiere sucesos u objetos no presenciados (cristales rotos, graneros, o animales heridos). Más tarde se entrevista de nuevo a los participantes, con diferentes intervalos de demora. (pp. 23-24).

En uno de sus más famosos experimentos (Loftus, Miller y Burns, 1978) se presenta a los sujetos una secuencia de diapositivas que muestran un accidente de tráfico. La diapositiva crítica es una en la que un coche se encuentra en un cruce en el que hay una señal de tráfico. Para una mitad los sujetos esta señal es un STOP, para la otra mitad, la diapositiva es idéntica, pero la señal que aparece en el cruce es de Ceda el Paso. En la segunda fase, se les pide que lean una narración de los hechos presentados en la secuencia de diapositivas, y es en este momento cuando se manipula la información sobre el suceso. A un grupo de sujetos en la descripción de la diapositiva crítica menciona información consistente con la que realmente observaron (unos una señal de STOP, otros una de ceda el paso). Otro grupo de sujetos recibió una descripción de la diapositiva crítica con información inconsistente, puesto que a los que vieron la señal de STOP (suceso real) se les describe de manera errónea como una de ceda el paso (suceso sugerido). De forma paralela, a los que vieron la señal de ceda el paso se les describe como una señal de stop. La tercera y última fase consiste en una prueba de reconocimiento sobre diferentes aspectos de las diapositivas. De nuevo interesa especialmente la memoria de los sujetos para la diapositiva crítica. La prueba de reconocimiento consiste en preguntas de elección múltiple con dos alternativas: el suceso real y el sugerido. Los resultados muestran que los grupos sometidos a información inconsistente cometen más errores que el resto de los grupos, y que esta tendencia se va haciendo mayor conforme aumenta el intervalo de retención. (pp. 24-25).

En estudios adicionales, Loftus y sus colegas mostraron que las preguntas engañosas pueden hacer que los testigos recuerden erróneamente haber visto un granero escondido en una escena bucólica sin edificios, colores de objetos incorrectos, pelo rizado en lugar de liso y Minnie Mouse en lugar de Mickie. Estos estudios demuestran que las preguntas engañosas pueden hacer que la gente añada cosas a sus recuerdos y pueden también alterar el recuerdo de cosas que vieron (Loftus, 2003; Loftus y Greene, 1980; Loftus y Palmer, 1974; Loftus, 1975, 1977, 1979).

Weems, Russell, Banks, Graham, Neil y Scott (2014), realizaron una investigación con el objetivo de evaluar la estabilidad en las declaraciones de niños sobre eventos traumáticos. Para este estudio, se utilizaron dos experimentos naturales, por lo que los datos provienen de dos estudios prospectivos. Primero, se evaluaron los informes de un evento traumático (Huracán Katrina); aquí el recuerdo fue examinado antes y después de un evento similar (Huracán Gustav). La primera muestra estuvo compuesta de 94 adolescentes, quienes fueron evaluados en tres tiempos, 13, 20 y 26 meses luego de haber ocurrido el huracán Katrina. De igual manera, fueron evaluados 5 meses después del huracán Gustav. La segunda muestra estuvo compuesta por 141 niños, los cuales fueron evaluados un año antes del huracán Gustav, dos años después del huracán Katrina, luego un mes después y 8 meses después del Gustav. Los resultados mostraron que aquellos que habían tenido una mayor exposición al Gustav presentaron una estabilidad mayor en sus declaraciones sobre lo ocurrido durante el Katrina; sin embargo, para aquellos que tuvieron menor exposición al Gustav, la estabilidad disminuyó en las declaraciones de lo sucedido en el Katrina. Como conclusión, estos autores explican que el lapso de tiempo entre el recuerdo, la edad, el género, los síntomas del trastorno por estrés postraumático ni la capacidad de aprendizaje pudieron explicar los cambios en las declaraciones. No obstante, afirman que esta investigación fue la primera en proporcionar datos a largo plazo sobre las declaraciones de niños y adolescentes ante situaciones de desastre.

Azad, Christianson y Selenia (2014) estudiaron las memorias de los niños y sus declaraciones ante eventos estresantes con 83 niños, quienes habían sido testigos de violencia homicida, la cual es considerada como una experiencia altamente estresante. A través de este estudio, se exploraron los posibles efectos de haber estado expuestos a violencia anteriormente y de la repetición de preguntas sobre la cantidad de detalles declarados por los niños. Los resultados arrojaron que la mayoría de los niños que dieron declaraciones detalladas sobre la violencia homicida que habían presenciado, incluyeron detalles de lo que pasó antes, durante y después del acto violento. Aquellos no que habían tenido experiencia previa sobre violencia repetida y que participaron en varias entrevistas, dieron más detalles que aquellos que fueron entrevistados sólo una vez. En base a estos datos, los investigadores concluyeron que los niños son testigos competentes a la hora de ser cuestionados en contextos legales, luego de haber estado expuestos a eventos extremadamente estresantes. Por lo que, estos hallazgos sobre la memoria de los niños y sus declaraciones sobre experiencias traumáticas pueden tener implicaciones prácticas para futuros tratamientos y evaluaciones sobre el testimonio de los niños.

3.4.2. Lingüística

La competencia lingüística juega un papel importante en la sugestionabilidad. Los estudios sobre el tema incluyen niños de un abanico importante de edades, de manera que también las diferencias en competencia lingüística son importantes. Esto hace pensar que si el material se presenta de manera verbal, aparecerán diferencias de edad en sugestionabilidad. También es posible que existan diferencias en la capacidad de los niños para comprender las palabras y las estructuras sintácticas de las frases empleadas para comprobar su memoria.

Uno de los primeros estudios en examinar el impacto de la estructura lingüística sobre la sugestionabilidad infantil se inspiró en trabajo con adultos (Loftus y Zanni,

1975). Estos investigadores encontraron que los adultos dan más respuestas falsas ante una pregunta con un artículo definido (¿Vio usted el coche?) que cuando se emplea un artículo indefinido (¿Vio usted un coche?). En concreto, se ha encontrado que los niños de 4 a 5 años tienen las mismas dificultades que los adultos con los artículos que los adultos (Dale, Loftus y Rathburn, 1978).

Otro estudio realizado por Lipscomb, Bregman y McAllister (1984), quienes mostraron una película a un grupo de niños donde se escenificaba un accidente de tráfico. A continuación le preguntaron “¿cómo iba de lento/rápido el coche cuando golpeó/se estrelló contra el otro?”. Todos los niños, independientemente de su edad, dieron estimaciones de velocidad más altas cuando se empleaba el término rápido que el lento. Sin embargo, solo los niños más mayores (13-14 años) dieron estimaciones de velocidad más altas ante el verbo estrellarse que ante el verbo golpear. Estos resultados se interpretan aduciendo a que los niños adquieren primero la forma no marcada de un adjetivo (algo que posee una propiedad, que va rápido) que la marcada, que denota la ausencia de un rasgo.

3.4.3. Conocimiento semántico

Entiéndase conocimiento semántico, acumulación de conocimiento sobre los significados declarativos, procedimentales y asociativos de los conceptos. El recuerdo de un suceso refleja, entre otras muchas cosas, qué es lo que se sabe sobre el suceso antes de experimentarlo y cómo se organiza este conocimiento en la memoria. Por ejemplo, a veces los niños más pequeños saben más de baseball que los mayores, y entonces su recuerdo es mejor (Chi y Ceci, 1987; Lindberg, 1980).

Cómo se organiza el recuerdo en la memoria a largo plazo también es importante. Si un niño de 7 años sabe que un personaje es fuerte e inteligente, seguramente pensará que también es atractivo. Cuando un niño que tiene estas creencias intenta recordar

sucesos que son incongruentes con ese tipo de personaje, lo hacen si el intento es inmediatamente posterior al suceso, pero si dejamos que la huella se debilite con un intervalo de tres semanas, los niños tienden a declarar memorias erróneas porque son consistentes con su conocimiento previo del personaje (Ceci, Caves y Howe, 1981).

3.4.4. Conocimiento esquemático

Aunque los esquemas lógicamente se desarrollan con la edad, incluso los niños más pequeños ya poseen esquemas para los sucesos que les son más familiares. Estos esquemas son importantes tanto en la codificación como en la recuperación. En ciertas circunstancias los esquemas facilitan el recuerdo, por ejemplo, si un niño posee un esquema sobre su actividad cotidiana en el colegio, es posible que lo emplee para rellenar los huecos del recuerdo sobre un día en particular (Myles-Worsley, Cromer y Dodd, 1986). Ahora bien, los esquemas también pueden jugar un papel negativo en la memoria. Si una chica ha asistido a muchas clases de gimnasia, es más probable que recuerde erróneamente haber realizado un tipo de actividad frecuente en un momento o circunstancia en que no se practicó que otra chica que sólo haya asistido a un par de clases (Hudson, 1990).

La relación entre el conocimiento esquemático y el recuerdo exacto varía en función de la edad, del nivel de conocimiento esquemático y de las características del suceso a recordar (Ceci y otros, 1981). Una vez han adquirido esquemas, los preescolares son más vulnerables a los efectos negativos del conocimiento esquemático que los de primaria. Cuando la información es incongruente con el esquema o inesperada, los preescolares tienen más problemas para recordarla. Farrar y Goodman (1990) realizaron un experimento que intenta explorar esta idea. En su estudio dos grupos de niños, uno de 4 años y otro de 7, experimentaron varias veces un suceso poco familiar en el laboratorio. La idea es que fueran desarrollando un esquema sobre cómo se desarrolla uno de estos

episodios “normales”. Una vez repetida la experiencia en varias ocasiones, se hizo que pasaran por unas experiencias nuevas que denominaron “sucesos de desviación”. Una semana más tarde se comprobó su memoria para los sucesos “normales” y los de desviación. Los niños mayores fueron capaces de distinguir sus recuerdos de los dos tipos de suceso. Es decir, desarrollaron un esquema para el suceso normal, y fueron capaces de marcar de alguna manera diferenciada en la memoria los sucesos de desviación. Sin embargo, los más pequeños confundieron los sucesos de los dos tipos de experiencia: incorporaron actividades realizadas en los sucesos de desviación dentro del esquema de los sucesos normales.

El poseer un conocimiento esquemático más avanzado también puede ir en contra de la exactitud del recuerdo. De hecho, se ha comprobado que los niños mayores tienden a hacer más inferencias falsas sobre sucesos que no han presenciado que los niños más pequeños, porque se basan en sus esquemas (Lindberg, 1991). En este experimento, el mejor conocimiento esquemático de los niños de 12 años y los estudiantes de grado sobre como copiar en los exámenes provocó que hicieran más atribuciones erróneas en una situación ambigua que niños de nueve años. Si a estos grupos se les dice que la película que van a ver es sobre gente copiando, los mayores tienden a ver este tipo de comportamiento en actos inocentes como preguntar la hora al compañero vecino. Sin embargo, los esquemas de los niños más jóvenes, que no contenían esta situación como pretexto para copiar, son más limitados y por tanto les hacen menos susceptibles para este tipo de error.

Parece razonable suponer que existe una relación positiva entre la cantidad y la estructura del conocimiento y la resistencia a la sugestión infantil, al menos en casos en los que los sucesos son congruentes con el conocimiento esquemático.

3.4.5. Manejo de la fuente

Freud mantenía que las alegaciones que sus pacientes femeninas hacían sobre abusos sexuales en la infancia eran falsas, y mantenía que se debían a su incapacidad, de niñas, para distinguir la fantasía de la realidad. En este aspecto era muy optimista, porque pensaba que era posible recuperar la memoria original eliminando las transformaciones simbólicas que impedían que accedieran a conciencia. Sin embargo, Piaget (1976) no era tan optimista: *“hasta los 7 o 8 años, la mente del niño está llena de tendencias lúdicas (juego fantástico), y eso significa que antes de esa edad les resulta muy difícil distinguir la verdad”* (p. 34).

Aparte del animismo de los piagetianos, el tema de la capacidad de distinguir verdad de fantasía no se sometió a examen empírico hasta la década de los 70, en la que varias líneas de investigación independientes convergieron en la idea de que los niños pequeños ya son capaces de distinguir entre realidad y fantasía (Flavell, Flavell y Green, 1977; Morison y Gardner, 1978; Taylor y Howell, 1973). Por ejemplo, Morison y Gardner (1978) realizaron un estudio con niños de 5 a 12 años, a quienes les daban varias figuras de juguete y su tarea consistía en separar las figuras fantásticas (un dragón y un elfo) de las reales (una rana). Hasta los niños de 5 años fueron muy exactos, aunque los errores disminuyen con la edad.

En la década de los 90, algunos resultados han modificado ligeramente esa primera conclusión unánime. Por ejemplo, un estudio de Harris, Brown, Marriot, Whittall y Harmer (1991) encontró, tal y como ya se sabía hasta entonces, que los niños de 4 a 6 años son capaces de clasificar a personajes como brujas, fantasmas y monstruos como imaginarios, sin embargo, cuando se les pide que se imaginen a un personaje imaginario que está sentado en una caja, transcurrido un corto periodo de tiempo, los niños comienzan a comportarse como si el personaje fuese real. Por ejemplo, a la mitad de los niños de cuatro años se les dijo que se imaginaran que el personaje sentado en la caja era un

conejo, y a la otra mitad que era un monstruo. Cuando la persona que les acompañaba en la sala les decía que tenía que dejarles solos un momentito, la gran mayoría de los niños de cuatro años que imaginaron que había un monstruo sentado en la caja no consintieron en quedarse solos, incluso aunque veían y afirmaban que en la caja no había nada. En otro grupo, ningún niño se comportó así. Al regreso del experimentador, la mitad de los niños de ambos grupos se preguntaban si había una criatura imaginaria en la caja. En las entrevistas apareció cierto grado de pensamiento mágico e irrealista. Ahora, un 25% de los niños pensaban que las criaturas imaginadas podían haberse hecho reales. Estos datos reflejan la fragilidad de los límites entre la realidad y la fantasía en los niños. Parece que al aumentar la tensión, los niños abandonan esas distinciones.

Desde el seminal trabajo de Johnson y Raye (1981) sobre la capacidad de las personas para discriminar sus experiencias vividas de sus sueños, otra línea de investigación se ha centrado en la capacidad de los niños para distinguir entre algo que han experimentado a través de la percepción y algo que solo han imaginado experimentar. Los niños parece que tienen más dificultades para distinguir palabras que han mencionado y acciones que han realizado de otras palabras y acciones que solo han imaginado, pero no tienen más dificultad que los adultos para saber distinguir qué han dicho o hecho de lo que han dicho o hecho otras personas (Foley, Santini y Sopasakis, 1989). La investigación ha demostrado que los niños más pequeños también tienen una especial dificultad para distinguir recuerdos de diferentes fuentes si son similares entre sí.

3.5. FACTORES SOCIALES Y MOTIVACIONALES: EL SESGO DEL ENTREVISTADOR

La sugestionabilidad infantil no es un fenómeno puramente cognitivo, sino que también es consecuencia de la operación de una serie de factores sociales y motivacionales. Ya en 1900, Binet advertía que la sugestionabilidad infantil era consecuencia de dos

procesos. El primero tendría que ver con la influencia de un pensamiento predominante (autosugestión) que se desarrolla dentro del individuo y no es el resultado de la influencia de otro, pero que paraliza el sentido crítico. El otro, sería externo, y refleja la obediencia mental a otros individuos. Lástima que tuvieran que pasar 70 años hasta que la investigación se decidiera a abordar esta cuestión de manera sistemática.

Una entrevista forense a un testigo presencial tiene éxito cuando se consigue una declaración completa y exacta del entrevistado. Para conseguirlo, el entrevistado tiene que comprender y producir el lenguaje, también tiene que entender las reglas de conversación que enlazan las preguntas con las respuestas. Es muy importante, entonces, conocer hasta qué punto el rendimiento de un niño en una entrevista forense es reflejo de su comprensión de las reglas sociales que gobiernan las conversaciones.

En las entrevistas, los niños perciben a los adultos como parejas de conversación que son cooperativas, sinceras y que no engañan. Además, ellos mismos también son cooperativos, ya que procuran proporcionar al adulto el tipo de información que creen que se les está pidiendo. En consecuencia, cuando pasan por una entrevista con un adulto, los menores tienden a dar consistencia a sus respuestas con lo que creen que es la intención del entrevistador y no con su conocimiento sobre el suceso. (Garvey, 1984; Nelson y Gruendel, 1979; Ervin-Tripp, 1978 y Read y Cherry, 1978).

Se entiende que un entrevistador está sesgado cuando mantiene creencias a priori sobre la ocurrencia de ciertos sucesos y, en consecuencia, moldea la entrevista para maximizar las declaraciones del entrevistado que son consistentes con sus creencias previas. Uno de los sesgos más representativos es la intención de obtener, unilateralmente, solo información confirmatoria, así como evitar todas las vías que puedan producir pruebas desconfirmatorias. Los entrevistadores sesgados, por ejemplo, no hacen preguntas que pongan a prueba explicaciones alternativas, por ejemplo, “¿es mami la que te ha contado esta historia o la has visto con tus propios ojos? Tampoco

preguntan sobre sucesos inconsistentes con su hipótesis: ¿además de tu maestro, quién más te ha tocado tus partes privadas? ¿Te las ha tocado tu hermano también? Finalmente, el entrevistador sesgado no cuestiona los informes del niño que son consistentes con su hipótesis (es importante que me cuentes solo las cosas que ocurrieron de verdad. ¿Ocurrió esto realmente?). Sin embargo, cuando el niño aporta pruebas inconsistentes, las ignoran o interpretan de manera que encajen con la hipótesis inicial: “el que dijera que se liberó de las cadenas que tenía en las muñecas con un golpe de karate es un intento de recuperar el control sobre su victimización” (Ceci y Bruck, 1993).

Los expertos Raskin y Yuille (1989) desaconsejan estas prácticas, aunque la investigación ha tratado poco este tema. Los primeros datos disponibles indicaban que un entrevistador “amistoso” consigue más respuestas correctas del niño en cuestiones relativas al abuso, pero investigaciones posteriores parecen matizar este resultado porque añaden el hecho de que también se producen más respuestas incorrectas que con un entrevistador neutral (Goodman y otros, 1990 y Saywitz, Geiselman y Bornstein, 1992).

Powell y Thompson (1997) realizaron un experimento en el que niños de 5 y 6 años presenciaban un suceso representado que podía ser interpretado de manera inocente o como un comportamiento abusivo. Una parte de los niños interactuó con un personaje, llamado Chester (un conserje), que se encontraba limpiando las muñecas y juguetes de una sala de juegos. Otros niños interactuaban con Chester, pero éste se comportaba de manera ruda y moderadamente abusiva con los juguetes. A continuación, cada niño era entrevistado tres veces, una por el supuesto jefe de Chester, a continuación por un experimentador, y finalmente por su propio padre o madre. Éstos volvían a entrevistar al niño una semana más tarde. Las entrevistas del jefe y del investigador podían tener tres formas: (a) acusatoria, ya que afirmaba que el conserje en lugar de estar trabajando había estado jugando y de manera inapropiada, (b) exculpatoria, ya que sugería que el

conserje había estado limpiando los juguetes, no jugando, y (c) neutral, que consistía en no emplear ningún tono sugestivo.

Si las entrevistas iniciales se realizan en un tono neutral o consistente con los hechos observados, los informes de los niños tienden a ser correctos en cuanto a los hechos y más consistentes. Sin embargo, si la entrevista se sesga en dirección opuesta a lo observado, las respuestas de los niños ante las preguntas abiertas se van adecuando progresivamente a la hipótesis del entrevistador hasta que, hacia el final de la entrevista, sus informes se corresponden de manera uniforme con las sugerencias del entrevistador.

Además, las respuestas a preguntas interpretativas (¿hacía su trabajo o estaba haciendo algo malo?) mostraron más acuerdo con el punto de vista del entrevistador que con los hechos observados. Más tarde, cuando son sus padres quienes les entrevistan de manera neutral, los niños siguen siendo consistentes con los sesgos del entrevistador. Este estudio prueba convincentemente que las creencias del entrevistador influyen en la exactitud de los informes infantiles.

En las entrevistas forenses, el entrevistador puede tener un grado variable de conocimiento sobre los hechos relevantes. En un estudio diseñado para examinar este factor (Pettit, Fegan y Howie, 1990), se representó un incidente ante un grupo de niños de tres a cinco años. Dos semanas más tarde se les entrevistó, pero se manipuló el tipo de conocimiento que el entrevistador tenía sobre el incidente. A un grupo de entrevistadores se les dio información errónea, otros contaron con un informe que reproducía fielmente los hechos y un tercer grupo no contó con información sobre el suceso.

Promediando todas las condiciones del entrevistador, los niños recibieron un término medio de 50 preguntas en una entrevista de 20 a 30 minutos. A pesar de que los entrevistadores estaban prevenidos para no utilizar preguntas guiadas, el 30% de las preguntas eran de este tipo, y la mitad de ellas también engañosas. Los entrevistadores con información engañosa formularon cuatro veces más preguntas engañosas que el resto.

En conjunto, los niños estuvieron de acuerdo con el 41% de las preguntas engañosas. Los niños del grupo de entrevistador con información errónea fueron los que más errores cometieron. Por otra parte, los entrevistadores que no contaban con información sobre el suceso fueron elevando el número de preguntas engañosas conforme iban entrevistando más niños, de manera que las respuestas de sus últimos niños entrevistados fueron menos exactas que las de los primeros. Todos estos resultados indican claramente que el conocimiento del entrevistador influye en el tipo de preguntas y que esto afecta a la exactitud del testimonio del menor. La investigación ha demostrado que el sesgo del entrevistador influye en el conjunto de la arquitectura de la entrevista. Esto se demuestra a través del empleo de una serie de componentes sugestivos, algunos de los cuales vamos a ver a continuación.

3.5.1. Preguntas específicas y preguntas de final abierto

Los entrevistadores sesgados buscan confirmar sus hipótesis sobre el trascurso de los hechos. Para ello, en lugar de hacer preguntas de final abierto (¿cuéntame qué ocurrió?), se dedican a plantear preguntas concretas, muchas repetidas, y la mayoría de ellas “dirigidas”. El problema de esta estrategia es que las respuestas de los niños a preguntas concretas son mucho menos exactas que las respuestas a preguntas de final abierto. Este es un hecho que se viene constatando desde principios de siglo (Ceci y Bruck, 1993). Un estudio de Peterson y Bell (1997) servirá como ejemplo. Estos investigadores recurrieron a los niños que acuden a urgencias por algún traumatismo. A la salida, se les entrevistaba sobre lo que sucedió mientras estaban en urgencias, con preguntas de final abierto (¿cuéntame que ocurrió?), y luego preguntas más específicas (¿Cuándo te hiciste daño?, ¿te hiciste daño en la rodilla?). Estos investigadores han encontrado que empleando preguntas abiertas, los detalles importantes del suceso se revelan con un 91% de exactitud. Sin embargo, al emplear preguntas específicas, los errores aumentan (45% de exactitud).

Las preguntas de elección obligatoria (¿era blanco o negro?) también son muy comprometidas, ya que parece que los niños no suelen contestar “no sé” aunque las preguntas no tengan sentido. Cuando se les pregunta si la leche es mayor que el agua, la mayoría de los niños de cinco a siete años contestan sí o no. Quizás esto sea consecuencia de su tendencia a percibir a los adultos como parejas de conversación cooperadoras que hacen preguntas lógicas y honestas a las que hay que responder (Hughes y Grieve, 1980 y Walker, Lunning y Eilts, 1996).

3.5.2. Repetición de preguntas específicas

Tanto en la misma entrevista, como en sucesivas, la repetición de preguntas concretas eleva el riesgo de obtener respuestas falsas (Poole y White, 1991). Esto es así porque los niños más pequeños tienden a cambiar sus respuestas en un intento de dar al entrevistador la información que parece querer encontrar. Los piagetianos ya descubrieron que cuando repetían las preguntas sobre la conservación a sus niños, sus respuestas cambiaban en función de lo que pensaban que el entrevistador quería que contestasen (Gelman, Meck y Merkin, 1986; Rose y Blank, 1974; Siegal, Waters y Dinwiddy, 1988). En un estudio en el que se representó el robo de una bicicleta el 42% de los niños de guardería cambian su respuesta cuando se les repite la misma pregunta (Cassel y Bjorklund, 1992).

Poole y White (1991) hicieron que un grupo de niños de cuatro, seis y ocho años observara un suceso ambiguo. A la mitad de los niños se les entrevistó de manera inmediata y de nuevo una semana más tarde. Al resto solo se le entrevistó una semana después del suceso. En cada sesión, cada pregunta se repetía tres veces. La repetición de preguntas de final abierto (¿Qué aspecto tenía el hombre?) tuvo poco efecto sobre las respuestas de los niños. Sin embargo, los niños más pequeños mostraron una clara tendencia a cambiar de respuesta cuando se repiten preguntas de respuesta si/no, tanto si se

repiten en la misma sesión como si se hace en las diferentes entrevistas. En las preguntas específicas para las que no tienen información, los niños tienden a responder primero al azar y mostrando dudas, pero si la pregunta se repite, las dudas van desapareciendo y van resultando cada vez más creíbles.

3.5.3. Repetición de la desinformación

Las preguntas engañosas son las que introducen información errónea en el propio enunciado. Si esta técnica se repite puede conseguir que el testimonio del niño sea poco fiable. Por ejemplo, en un estudio, un grupo de niños de cinco años recibió una vacuna en su pediatra. Un año más tarde se les entrevistó cuatro veces para obtener detalles de ese incidente. Los niños que pasaron cuatro entrevistas neutrales proporcionaron información exacta sobre la consulta médica. Sin embargo, a aquellos que se les dio información errónea sobre algunos de los detalles más importantes de la visita, la incorporaron a sus informes, por ejemplo, afirmaron que la vacuna se la puso una ayudante femenina en lugar del pediatra (Bruck, Ceci, Francoeur, y Barr, 1995).

3.5.4. Atmósfera emocional

Los entrevistadores también emplean indicios verbales y no verbales muy sutiles, pero que comunican el sesgo. A veces esos indicios sirven para establecer un tono emocional a la entrevista, y transmiten amenazas, sobornos y recompensas por la respuesta deseada. Los niños reciben estos indicios y, como confían en los adultos que les entrevistan y quieren ser cooperadores, actúan de manera consecuente. Un estudio especialmente relevante empleó a niños de 3 a 6 años, que jugaron con un varón desconocido durante cinco minutos estando sentados alrededor de una mesa (Goodman, Wilson, Hazan y Reed, 1989). Cuatro años más tarde se entrevistó a estos mismos niños, pero en un “ambiente de acusación”, que creó diciendo a los niños que se les iba

a entrevistar sobre un hecho muy importante, y cosas como: ¿tienes miedo de hablar?, “te sentirás mejor después de contarlo”. Aunque muy pocos niños recordaban el suceso, cinco de los 15 niños estuvieron de acuerdo con la sugerencia errónea de que el cómplice con el que jugaron les había besado o abrazado. Dos estuvieron de acuerdo en que les habían tomado fotografías en el baño, y uno contestó afirmativamente a la sugerencia de que le había dado un baño.

3.5.5. Inducción de estereotipos

Una entrevista también puede sesgarse mediante la inducción de estereotipos. Por ejemplo, si se le dice repetidamente a un niño que una persona “hace cosas malas”, es muy probable que incorporen esta creencia a sus informes. En un estudio (Leitchman y Ceci, 1995), a un grupo de niños preescolares se les da una descripción de su “patoso” amigo Sam Stone mediante un comic. En repetidas ocasiones, se habla de las hazañas de Sam, que consistían en romper unas muñecas Barbie o rasgarse las camisetas. Más tarde, Sam Stone les hace una visita en su clase, durante la cual no se produce ningún accidente. Al día siguiente, su profesor les enseña un libro roto y un oso de peluche estropeado. Semanas más tarde, una serie de niños de tres y cuatro años informó que el responsable había sido Sam Stone, algunos afirmando también que lo habían visto. Los niños que no recibieron la inducción del estereotipo no cometieron este error.

3.5.6. Muñecos anatómicos

Algunas técnicas que se supone ayudan a entrevistar a niños sin embargo son potencialmente sugestivas. Por ejemplo, muchos profesionales emplean muñecos anatómicos para entrevistar niños posibles víctimas de abuso sexual. Se supone que el empleo de este recurso evita problemas motivacionales (la vergüenza), de lenguaje y memoria. No obstante, los datos existentes indican que no favorecen la exactitud del

informe (Goodman y Aman, 1990). También parece que aumentan los errores en los niños más pequeños (tres y cuatro años) cuando intentan explicar un examen médico (Goodman, Quas, Batterman-Faunce, Riddlesberger, y Kuhn, 1997).

Los muñecos anatómicos pueden ser muy sugestivos si el niño todavía no ha hecho ninguna alegación y un entrevistador, que sospecha que ha habido abuso, le pide que lo demuestre. Un estudio empleó a niños de tres y cuatro años que iban a hacerse un examen médico (Bruck y otros, 1995 b,c). Para una parte de ellos el examen incluía una exploración genital. Posteriormente, se les entrevistaba para obtener detalles del examen médico. Para ello, se les daba un muñeco anatómico y se les decía: “enséñame cómo el doctor te tocó los genitales”. Una proporción significativa de menores (sobre todo niñas) tocaron los muñecos, aunque en el examen no se les había tocado. Cuando se pide lo mismo a los niños que recibieron la exploración genital, una parte de ellos (especialmente niñas) mostraron incorrectamente que el doctor les había insertado el dedo en los genitales o el ano, cuando el médico no había hecho esto. A continuación, cuando se les enseñó un estetoscopio y una cuchara y se les pidió que mostraran cómo las había usado el médico, algunos indicaron que lo había usado para examinar sus genitales, otros insertaron la cuchara en los genitales o el ano del muñeco y otros para golpearlos.

Pensar e imaginar sobre lo sucedido. La imaginación guiada es una técnica muy empleada, pero que es potencialmente sugestiva. A veces se pide al niño que intente recordar o que suponga que ha ocurrido un determinado suceso, y que cree un retrato mental del suceso y piense en sus detalles. Como los niños tienen dificultades para distinguir sus recuerdos de sucesos reales de los de sucesos imaginados puede suceder que se crean e informen como reales algunos sucesos que simplemente han imaginado (Parker, 1995; Welch-Ross, 1995). Ceci y Bruk (1994), pidieron a un grupo de niños que pensarán en una serie de sucesos, algunos reales, otros imaginados, y que crearán

imágenes mentales cada vez. Más tarde, los niños afirmaban como ciertos sucesos que solo habían imaginado. Además, si después de 11 sesiones se les decía que algunos de los sucesos que habían imaginado no habían ocurrido, la mayoría continuó asintiendo a ellos.

3.5.7. Influencias sugestivas sutiles

Hasta ahora, las técnicas de sugestión que hemos tratado son muy explícitas, y si se emplean de manera repetida pueden ser hasta coercitivas. Sin embargo, existen otras técnicas que consiguen introducir sugerencias de manera más sutil. En una serie de estudios se ha demostrado el papel que pueden jugar los padres a la hora de sugerir a sus hijos sucesos falsos. En el estudio inicial un grupo de preescolares fue a la universidad y estuvo jugando en un laboratorio con “el Señor Ciencia”. La visita consistió en cuatro demostraciones (por ejemplo, llenar unos recipientes mediante poleas). Cuatro meses más tarde, sus padres recibieron un cuadernillo en el que se describía la visita de sus hijos al Sr. Ciencia. En la historia se describían dos actividades que los niños sí habían realizado, pero además otras dos que los niños no habían visto. Además, al final de cada historia se incluía el relato de este incidente: “al dejar el laboratorio, el Sr. Ciencia limpió la cara y las manos de (nombre del niño) con una toallita húmeda, que pasó muy cerca de la boca de (nombre del niño). Sabía realmente asqueroso. (Poole y Lindsay, 1995 y Poole y Lindsay, 1996),

Los padres leyeron la historia al niño tres veces. Más tarde, los niños relataron a los investigadores que habían participado en actividades que solo se mencionaban en las historias que sus padres les leyeron. Por ejemplo, cuando se les pregunta si el Sr. Ciencia les puso algo “asqueroso” en la boca, más de la mitad de los niños contestó que sí, y muchos de ellos elaboraron sus respuestas. Si se les preguntaba ¿Te puso el Sr. Ciencia algo asqueroso en la boca o fue tu madre la que te leyó esto en una historia? El 71% de

los niños contestó que realmente le había ocurrido. Poole y Lindsay (1996) replicaron más tarde estos mismos resultados.

3.5.8. Empleo de varias técnicas sugestivas

Hasta ahora hemos revisado estudios que exploran la influencia de una determinada técnica sugestiva. Sin embargo, los interrogatorios o entrevistas reales sesgados en la realidad generalmente suponen el empleo no de una, sino de un conjunto de técnicas de sugestión. Dos estudios han tratado esta posibilidad.

Bruck, Ceci y Hembrooke (1997), hicieron que un grupo preescolares pasara de manera repetida una entrevista que empleaba varios procedimientos sugestivos. Los niños tenían que informar sobre dos sucesos reales (un castigo reciente y haber ayudado a un visitante que se había hecho daño en el tobillo) y dos falsos (ayudar a que una mujer encontrara su mono en el parque y observar un robo de comida).

Se entrevistó a los niños cinco veces. En la primera entrevista, se preguntaba si los sucesos (falsos y reales) habían ocurrido y que proporcionasen todos los detalles que pudiesen sobre su ocurrencia. Las tres siguientes entrevistas incluían una combinación de técnicas sugestivas que se sabe aumentan el informe de sucesos falsos: (a) presionar con los iguales (“Megan y Shonda estaban allí y han contado que tú también estabas”), (b) técnicas de imaginación guiada (“intenta pensar en qué es lo que puede haber pasado”), y (c) repetir información errónea y proporcionar refuerzo selectivo (“es maravilloso que niños buenos como tú ayuden a la gente cuando lo necesitan”). Las cuatro entrevistas las realizaba el mismo entrevistador. La quinta se realizaba de manera no sugestiva y la conducía un entrevistador nuevo.

Todos los niños asintieron sobre el episodio de ayudar a la mujer en el conjunto de las cinco entrevistas. Respecto al episodio de castigo, al principio eran reacios a admitirlo, pero la repetición de entrevistas sugestivas consiguió que los niños admitieran

que había ocurrido. En los sucesos falsos ocurre un patrón de revelación muy similar. Al principio los niños los niegan, pero la repetición de entrevistas sugestivas hace que comiencen a admitirlos. En la tercera, casi todos los niños habían admitido los sucesos falsos y los ciertos, y esto continuó hasta el final del experimento. La combinación de técnicas sugestivas produjo altas tasas de admisión de sucesos verdaderos y falsos, entre ellos uno de naturaleza criminal.

Garven, Wood, Shaw y Malpass (1998) han mostrado que el empleo de una combinación de técnicas sugestivas puede comprometer el testimonio de un menor en tan solo una entrevista de 10 minutos. En su estudio, un desconocido visitaba a un grupo de niños en su día de guardería y les contaba una historia. Una semana más tarde se les entrevistó. A la mitad se les hicieron preguntas guiadas (¿Rompió un juguete?). A la otra mitad también se les hicieron estas preguntas, pero acompañadas de una serie de técnicas sugestivas muy comunes: (a) presión de los iguales (“los otros niños han dicho que...”), (b) consecuencias positivas (reforzar al niño por ciertas respuestas y decirle que es un buen chico), (c) consecuencias negativas (decir al niño que su respuesta no es la apropiada y repetir la pregunta), (d) encarecer al niño para que piense sobre ello (se les decía que lo pensarán si respondían “no” a algunas preguntas), (e) encarecerles para que especularan (pedir que pensarán qué es lo que pudo haber ocurrido). La exactitud de este grupo de niños fue del 42%, frente a un 83% del grupo de niños que sólo recibió preguntas guiadas.

3.5.9. Repetición de entrevistas

“Es demasiado común que las orugas se conviertan en mariposas y mantengan que en su juventud fueron maripositas. La maduración nos hace a todos mentirosos” (Vaillant, 1977). (p. 376).

También es muy común, en las prácticas forenses, que cuando el niño es evaluado haya tenido varias entrevistas con anterioridad, realizadas por los abogados, la policía,

familiares, etc. En otros casos suelen ir seguidos de recuerdos voluntarios acompañados por ensayos y rumiaciones, discusiones sobre el suceso en contextos sociales que muchas veces interesa que aparezca en medios de comunicación (Edelstein, Alexander, Goodman y Newton, 2004).

Dent y Stephenson (1979) encontraron en un estudio con niños de 11 años que conforme aumenta el número de entrevistas (de una a tres) aumenta también la cantidad de información recordada, pero que esta ganancia se restringe en las pruebas a corto plazo (inmediata, a las 24 ó 48 horas) en comparación con las pruebas a largo plazo (demoras de 2 semanas o 2 meses) y señala que este aumento sólo se observa en el recuerdo libre, no en las preguntas concretas o con pistas.

Las pruebas indican que el grado de discusión del suceso es elaborativo y que influye el posterior recuerdo de sucesos traumáticos. Para ejemplificar esta influencia podemos citar el estudio realizado de las declaraciones infantiles sobre el huracán Andrew seis años después, donde aparecieron indicios de que habían sido influenciados por la discusión constante del suceso. Estas influencias provocaron que los niños, seis años más tarde, formularan declaraciones que en término medio, eran el doble de largas que sus descripciones iniciales (Fivush, McDermott Sales, Goldberg, Bahrick y Parker, 2004). Esto permite concluir que esta práctica de recuperación y los muestreos consecutivos de la representación de memoria pueden producir un aumento en la cantidad acumulada de información que se recuerda.

En un estudio realizado por Schmolck y otros. (2000) sobre el veredicto de O. J. Simpson donde realizó preguntas al paso de tres días, luego a los 15 y 32 meses repitió la entrevista, encontrando que a los 15 meses, solo el 50% de los detalles encajaban con los informados tres días después del veredicto y que después de 32 meses este porcentaje se volvía a dividir por la mitad. Los informes inexactos a los 15 meses, el 66%, lo eran debido a respuestas “no sé”, mientras que a los 32, el 88% de las inexactitudes eran debidas a

grandes distorsiones. Winningham, Hyman y Dinnel (2000) hicieron que sus participantes recordaran también el veredicto de O. J. Simpson, tomando el primer informe a las 5 horas o una semana después de que fuera comunicado por los medios, haciendo una segunda entrevista a las 8 semanas, llegando a especular que la consistencia es mayor si el informe original se obtiene no inmediatamente, sino varios días después del suceso.

Continuas investigaciones han encontrado que la rumiación, la imaginación vívida, y la discusión a lo largo del intervalo de retención pueden establecer falsos recuerdos autobiográficos para sucesos emocionales, permitiendo concluir que un intervalo de retención largo puede proporcionar la base para establecer recuerdos falsos sobre una travesura infantil. También es válido subrayar que una serie de sucesos que ocurren a lo largo del tiempo pueden con frecuencia modificar o permitir la reconstrucción de los recuerdos de sucesos traumáticos en los niños y adolescentes.

Turtle y Yuille (1994) realizaron un experimento sobre recuerdo único con una demora de 3 semanas de una simulación de delito grabada en vídeo, dando oportunidades para repetir de una a cuatro veces, sin limitación de tiempo donde concluyeron que el número total de detalles recordados al menos una vez aumentaría con el número de intentos de recuerdo. Demostraron la reminiscencia, y una prueba de recuerdo inmediata fue suficiente para apoyar el recuerdo de casi un 85% de la información más a las tres semanas en comparación con la condición de un único test demorado. En esta línea las investigaciones afirman que el recuerdo es mejor cuando un recuerdo inmediato precede a una segunda prueba realizada una semana más tarde, en comparación con un único recuerdo demorado una semana.

Granhag, Strömwall y Landström (2006) han estudiado la influencia sobre el CBCA de la repetición de relatos del mismo suceso, llegando a concluir que al parecer el CBCA es relativamente insensible a la repetición de entrevistas por parte del testigo, algo que no ocurriría con los criterios de realidad del realitymonitoring.

Garrido, Masip Herrero (2007 p. 253), citan las investigaciones realizadas por Shaw (1996); Shaw y McClure (1996), quienes demostraron que si los testigos se les pregunta repetidas veces sobre un suceso observado con anterioridad, se produce un incremento en la confianza sin que se altere la exactitud de de la descripción. Estos mismos autores citan a Kelley y Lindsay (1993), para afirmar que la repetición de entrevistas aumenta la fluidez de recuperación y que la velocidad con que se recuerda la información se utiliza como indicador de la exactitud de la misma. Agregan, que otra serie de estudios han demostrado que un esfuerzo extra en la fase de recuperación puede exagerar los informes de confianza sin modificar la exactitud de los detalles que se recuerdan.

Howie, Nash, Kurukulasuriya y Bowman (2012), llevaron a cabo la investigación con el objetivo de examinar las diferencias de las edades en las inferencias de los niños sobre preguntas repetidas, además de poder conocer el impacto de la presión ejercida sobre los niños para que cambien de respuesta y el conocimiento del entrevistador sobre la información buscada a través de las preguntas repetidas. La muestra estuvo compuesta por 42 niños en edad preescolar, 24 niños y 18 niñas; 45 niños de educación primaria, 21 niños y 23 niñas. De éstos, 9 niños en edad preescolar fueron excluidos al responder con “no sé” a todas las preguntas de interpretación de viñeta. La primera entrevista consistió en 17 preguntas sobre actividades artesanales de grupo, que había realizado un visitante desconocido una semana previa a la entrevista. Esta actividad se llevó a cabo en grupos de 6-15 niños, una semana previa a la entrevista; los niños no fueron informados que iban a ser cuestionados más adelante sobre la actividad, durante la misma, los niños pudieron examinar fotografías, pinturas, símbolos, música y objetos aborígenes. También, se utilizaron seis viñetas, las cuales consistían de cinco a seis paneles de cartón, acompañados de una narrativa hablada; un adulto le hacía una pregunta y luego la repetía, provocando así un cambio en la respuesta. Esta entrevista se realizó de 1-4 semanas después de la primera entrevista. Estos investigadores encontraron que

las interpretaciones de los niños fueron sensibles a la insatisfacción de los adultos, además, los resultados sugieren la necesidad de modificar las suposiciones que se hacen comúnmente sobre por qué los niños cambian su versión cuando se le hacen preguntas repetidas. A partir de estas interpretaciones, los investigadores llegaron a la conclusión de que los niños menores de 7 años no tienden a percibir la repetición de preguntas de los adultos como si su primera respuesta fue insatisfactoria, especialmente si el motivo de la repetición no está claro.

Para poder determinar cómo afecta la edad y el retraso al responder preguntas repetidas con niños alegando abuso sexual, Andrew y Lamb realizaron (2014) examinaron las transcripciones de entrevistas forenses de 115 niños, cuyas edades oscilaban entre 3 y 12 años de edad. Los niños fueron entrevistados entre unos días y 18 meses después de haber alegado experimentar un incidente de abuso sexual. Los entrevistadores realizaron 3 preguntas repetidas por cada entrevista. Estas preguntas repetidas fueron categorizadas en, por qué los entrevistadores repetían las preguntas, cómo los entrevistadores repetían las preguntas y cómo los niños respondían a las mismas. A través de los resultados obtenidos, los investigadores observaron que a medida que la edad aumentaba, la frecuencia de la repetición de preguntas declinaba, sin embargo, no encontraron ninguna asociación entre la repetición y la tardanza al responder. El 53.1% de los entrevistadores repetían las preguntas para clarificar, el 23.7% para desafiar la primera respuesta de los niños, un 20.1% por ninguna razón aparente. A su vez, el 54.1% de los niños repetía, mientras que el 31.5% elaboraba su respuesta en base a la primera; un 10.8% de los niños se contradecía en sus respuestas. Estos resultados, llevaron a la conclusión de que todas las preguntas repetidas deben ser abiertas y los entrevistadores deben explicarle a los niños porqué las preguntas están siendo repetidas; por estas razones, es de gran importancia que los entrevistadores forenses sean entrenados para repetir preguntas solamente cuando el niño o el entrevistador esté buscando una aclaración o para animar al niño si éste está ansioso o reacio a responder.

Todos estos estudios nos permiten concluir que, en general los participantes demuestran una considerable variabilidad en los detalles concretos que dan en recuerdo libre de una prueba a otra, pero en general, en pruebas repetidas se recupera más información correcta. Sin embargo, la magnitud de esa ganancia generalmente desciende conforme aumenta el número de pruebas. En otro orden la inconsistencia va acompañada de errores adicionales que en los niños es sustancial, ya que la proporción de error en la información nueva aumenta con el intervalo de retención.

3.5.10. Intervalo de retención

Es un caso típico que los procedimientos de los investigadores y de la mayoría de los sistemas de justicia permitan que pasen meses y en muchos casos años para escuchar a los testigos presenciales, provocando un período de tiempo muy largo entre el hecho y la evaluación forense. Dentro de estos casos los testigos no siempre son conscientes de haber observado un acto criminal, y en otros aun sabiéndolo, no lo denuncian. En caso como el abuso sexual infantil tiende a ser más prolongado y esto puede deberse, entre otros motivos, a que en su momento, los hechos alegados no se interpretaron como abusivos.

En otro orden la base de conocimientos de los niños, relativamente pobre y en desarrollo, influye en la organización, interpretación y recuperación de recuerdos de sucesos pasados que los llevan a olvidar más rápido que los adultos, y este olvido se atribuye, al menos en parte, a fallos de almacenamiento. También es cierto que para los aspectos centrales e importantes de sucesos distintivos los niños parecen tener una memoria a largo plazo impresionante (Bidrose y Goodman, 2000).

Los estudios de Flin, Boon, Knox y Bull (1992) nos dicen que la exactitud del recuerdo guiado de un suceso limitado desciende desde el 66% en una prueba inmediata al 38% cinco meses más tarde en niños de 6 años, del 70% al 54% con niños de nueve

años, y del 71% al 62% en adultos. En ese mismo orden, después de la “visita de un pirata” el recuerdo acumulado de detalles exactos por parte de niños de seis años se redujo al 42%, y en las entrevistas realizadas seis meses después de la primera los errores acumulativos se triplicaron.

Otros investigadores han demostrado que el efecto global de la demora reduce la probabilidad de recuerdo conforme aumenta la longitud del intervalo de retención, pero esta reducción no es lineal. Sin embargo el paso del tiempo es mucho más amable con los detalles centrales que con los periféricos, aunque la subjetividad al distinguir entre cuáles son centrales y cuáles son periféricos varía de estudio en estudio, y en los entornos forenses puede variar de un momento a otro, ya que lo que inmediatamente después del suceso se considera como periférico puede ganar importancia y llegar a convertirse en central conforme aumentan la cantidad de detalles y el intervalo de retención (Pynoos, Steinberg y Aronson, 1997).

Poole y White (1991) encontraron una reducción del 18% en las respuestas correctas entre un test inmediato y otro transcurrido una semana de una interacción social simulada. En ese mismo orden, pero con niños Poole y White han encontrado que los niños rinden significativamente peor después de las demoras de una semana y cinco meses.

Tuckey y Brewer (2003) Cuanto mayor es la demora entre la exposición y la primera prueba, menor es la cantidad de información recordada. El reconocimiento erróneo de detalles centrales aumenta significativamente desde el intervalo de cinco minutos hasta el de una semana. Las conclusiones de estos autores demuestran que el intervalo de retención da pie a las pérdidas y los cambios en la memoria anticipados por la perspectiva de la memoria reconstructiva.

Inoue y Takeda (2012) realizaron una investigación con el objetivo de clarificar si los efectos de escenas diferenciales dependían de los componentes de la memoria. La

muestra estuvo compuesta por 16 estudiantes universitarios, quienes reportaron tener una visión normal. Cada ensayo se inició con la presentación de cuatro dígitos blancos, seleccionados al azar, sobre un fondo gris. El método utilizado fue el procedimiento de supresión articulatorio, con el fin de minimizar la codificación verbal. Los resultados mostraron que el intervalo de retención variaba conforme se iba cambiando la posición de los puntos sobre el objeto, por lo que Inoue y Takeda concluyeron que el intervalo de retención no tuvo influencia sobre el efecto escena-contexto.

Los investigadores Baucat, Arcidiacono y Budjevac (2013) realizaron una investigación con el objetivo de discutir las ventajas y las limitaciones de los diferentes métodos utilizados en el campo de estudio del pensamiento de los niños, mediante la prueba de validez de hipótesis, utilizando la conservación de líquido. Como método, se utilizó un procedimiento experimental organizado en tareas estándar y modificadas, con una muestra compuesta por niños de primaria en Serbia. A través de los resultados obtenidos mediante análisis cuantitativos y cualitativos, los investigadores encontraron que la repetición de preguntas no era la única causa del engaño de los niños en demostraciones para entender la conservación. Lo que los llevó a concluir que hay otras dimensiones que explican por qué los niños cambian sus respuestas cuando son probados con dos tareas, lo que ofrece una mejor visión a la importancia de realizar investigaciones sobre las respuestas de los niños.

Katz y Hershkowitz (2013), decidieron evaluar los efectos de las recuperaciones repetidas, en el curso de las investigaciones forenses, con 56 niños que fueron presuntas víctimas de abuso sexual, quienes participaron en una entrevista de recuerdo libre, seguida de una segunda entrevista basada en una fase repetida de recuerdo libre y por último preguntas cerradas. Los resultados de la segunda entrevista reflejaron que los niños reportaron un 58% de detalles relevantes en el ámbito forense. Lo que llevó a Katz y Hershkowitz a la conclusión de que su estudio proporciona una guía práctica para

los profesionales del área social. Además, establecen que la primera recuperación de la memoria nunca es suficiente; las preguntas abiertas repetidas pueden llegar a producir narrativas más ricas en niños que contienen información forense de relevancia.

Huestegge y Pimenidis (2014) estudiaron los efectos del intervalo de retención a través de un sistema de autenticación basado en rostros memorizados. Para esto, utilizaron una muestra de 72 participantes, quienes debían memorizar varias caras para luego tratar de reconocerlas entre otras caras utilizadas como distractores. Se estudió el impacto de la cantidad de caras recordadas y el intervalo de tiempo (hora, día, semana y mes). Se encontró que los intervalos de retención más largos produjeron un aumento en las fallas de reconocer las caras, aunque este aumento fue ligero; lo que llevó a los investigadores a concluir que el tiempo que duraban los participantes buscando las caras en la pantalla aumentaba cuando el intervalo de retención era más largo, lo que refleja un decaimiento en la memoria a largo plazo.

Con el propósito de investigar la distribución óptima de tres sesiones de aprendizaje para la retención de pares, Küpper-Tetzel, Kapler y Wiseheart (2014) realizaron un experimento, con una muestra de 243 participantes, de los cuales sólo 218 llegaron a completar todo el estudio y 8 de ellos fueron excluidos del análisis, debido a que no completaron las instrucciones. Los participantes asistieron a tres sesiones de aprendizaje y a otra sesión para ser examinados. La investigación inició con una presentación de 28 pares de palabras, las cuales se presentaron al azar para cada participante; luego cada uno trabajó por dos minutos en ejercicios de aritmética, lo que fue utilizado como una actividad distractora. Los resultados arrojaron, que en general, los participantes alcanzaron los criterios para todos los pares de palabras después de siete ensayos, siete participantes necesitaron sólo un ensayo para llegar a un criterio, mientras que seis participantes necesitaron de 17 a 24 ensayos para alcanzar los criterios de todos los pares de palabras. A partir de estos resultados, Küpper-Tetzel, Kapler y Wiseheart

concluyeron que la teoría de la variabilidad contextual puede ser la mejor explicación para los resultados obtenidos y que las elecciones de los profesores sobre cómo los estudiantes pueden volver a aprender un material afecta en gran manera la retención de los estudiantes, tanto en pruebas inmediatas, como a largo plazo.

La ley de Jost nos dice que si dos sucesos varían en la intensidad de su codificación inicial, el que tenga una codificación más fuerte mostrará una tasa de olvido más lenta. Por estas razones, para estudiar el efecto del paso del tiempo sobre el rendimiento de la memoria es ideal utilizar un único recuerdo con diferentes participantes, en diferentes demoras, controlando características que no son frecuentes en el recuerdo de sucesos autobiográficos en contextos naturales. En ese mismo orden el investigador se encuentra las siguientes dicotomías: primero si cada participante recuerda el suceso una o varias veces, segundo, si el suceso es único o consiste en un número de sucesos semejantes, y tercero si el suceso está controlado por el investigador. El paradigma de investigación ideal es el que permite comparar el recuerdo de un único incidente en varios momentos temporales por parte de grupos de participantes independientes que no se exponen a información adicional. Muy pocos estudios han empleado este diseño entre sujetos, pero unos pocos han incluido ambos (Flin et al. 1992; Poole y White, 1991; Tuckey y Brewer, 2003).

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DE LA CREDIBILIDAD DEL

TESTIMONIO INFANTIL

4.1. EVALUACIÓN DE LA VERACIDAD DEL TESTIMONIO

A lo largo de la historia hemos visto el gran empeño del sistema de justicia en la búsqueda de la verdad. Diferentes culturas han adoptado distintos métodos para detectar si alguien miente o no. En la China antigua, se hacía que los sospechosos de cometer un delito comieran pasta de arroz y la devolviesen. Si la pasta salía seca el sospechoso mentía y era castigado. Si salía húmeda, entonces decía la verdad. En la Cultura Nómada el procedimiento era semejante, aunque en este caso se empleaba pan con queso. En Israel se realizaba el denominado “*Juicio de Dios*”, que consistía en hacer que el sospechoso tocara un hierro candente con la punta de la lengua. Si se quemaba, además de la quemadura se le castigaba, si no, se asumía que decía la verdad. Estos y otros procedimientos tradicionales de detección de mentiras se basan en el mismo principio que métodos más modernos como *el polígrafo*: por un lado el sospechoso cree firmemente, y si no es así se hace que crea, en la efectividad del procedimiento, y segundo, la naturaleza relativamente incontrolable de las emociones.

La mayor parte de las técnicas contemporáneas de detección de mentiras se basan en este enfoque psicofisiológico: el sospechoso que miente cree que el procedimiento funciona, y la certeza de que si miente será descubierto produce una reacción emocional intensa que se puede detectar. Es en este punto en el que las diferentes técnicas varían. Una manera de hacerlo es conectar al sospechoso a un polígrafo, que registra varios índices de la actividad del sistema nervioso autónomo (tasa cardíaca, conductancia de la piel, sudoración, etc.), actividad que está estrechamente relacionada con la experimentación de emociones. Posteriormente se analiza la relación entre los picos de actividad y las respuestas del examinado a diferentes tipos de preguntas. Es lo que se conoce como examen poligráfico.

Manzareno, Recio y Pérez-Castro (2013) hicieron un estudio con el objetivo de estudiar las expresiones emocionales presentes, tanto en relatos verdaderos como falsos,

emitidos por personas con discapacidad intelectual. Para realizar este estudio, se eligió como evento una excursión que había ocurrido dos años atrás, en donde se encendió el autobús donde viajaban los usuarios de la Fundación Carmen Pardo-Valcarce. La selección de los 29 participantes se realizó de acuerdo a los criterios de la víctima real. Se les hicieron las mismas preguntas a todos los participantes: ¿con quién estabas?, ¿dónde fue?, ¿a dónde ibas?, ¿tú qué hiciste? y ¿qué pasó después? Se consideraron medidas del Análisis de Credibilidad Basados en Criterios de Contenido (CBCA) y el listado de la Validez de la Declaración de la Técnica (SVA). Entre sus conclusiones, los investigadores plantearon que la emoción sería un pobre indicador de credibilidad, que puede llevar al error, por lo que se deberían tomar en consideración los trastornos emocionales como una de las posibles consecuencias de los abusos, debido a que los mismos no tienden a señalar recuerdos de hechos traumáticos.

Algunas agencias policiales han comenzado a analizar las características de la voz en un intento de identificar sospechosos y de detectar la mentira. En el procedimiento de identificación se supone que cada persona tiene un estilo de habla único y personal, que se debe a diferencias estructurales y anatómicas en los mecanismos del habla y en el modo en el que se usa la lengua, los dientes y los labios. Las “*huellas de voz*” o ejemplares de voz son representaciones oscilográficas de sonidos hablados que identifican esas formas únicas de vocalización.

Tanto la comunidad científica como los tribunales norteamericanos han aceptado con cautela las huellas de voz como un método adecuado de identificación bajo ciertas condiciones. Sin embargo, ni la ciencia ni la ley han aceptado el valor de estas huellas de voz como método de discriminación entre la mentira y la verdad. Sus defensores argumentan que la voz del comunicador engañoso cambia bajo el estrés, y que estos cambios asociados al estrés se reflejan a través de pequeñas vibraciones o microtemblores. Los cambios fisiológicos se registran y analizan por instrumentos específicamente diseñados para ello.

También existen varios programas y aparatos informáticos diseñados para detectar estrés y engaño a partir de segmentos de habla en vivo o grabados. El más investigado se denomina *Psychological Stress Evaluator (PSP)*. Su fabricante afirma que puede alcanzar un 95-99 por ciento de exactitud, pero las investigaciones que lo han evaluado han encontrado que su rendimiento no es superior al que se puede esperar por azar.

El análisis del comportamiento no verbal se basa en este mismo principio, de manera que un observador entrenado es capaz de detectar movimientos corporales clave que son indicadores de mentira. Se supone que el que miente experimenta una fuerte reactividad emocional que se expresa en todo su comportamiento. El comportamiento verbal, que sí está sometido al control voluntario, no sería fiable como indicador de mentira, pero el no verbal, mucho más difícil de controlar, al menos para un sospechoso no entrenado, sí.

El examen poligráfico ha conseguido alcanzar cierto status en el sistema de justicia de los Estados Unidos, en el que se utiliza con relativa regularidad. Aunque hay diferencias entre estados y legislaciones, ha conseguido incorporarse al catálogo de procedimientos aprobados por el sistema. En Europa, sin embargo, no posee la misma popularidad y, de hecho, no es admitido por la mayoría de los sistemas de justicia. Esto es así porque todavía no se ha establecido con firmeza la exactitud del procedimiento. A pesar de que sus defensores suelen presentar tasas extraordinariamente altas de exactitud, en torno al 90 por ciento, lo cierto es que las pruebas no parecen claras (Lykken, 1998). Determinar la exactitud del polígrafo para detectar quién miente y quién dice la verdad es extremadamente difícil porque su resultado depende de factores como el tipo de entrevista que se utilice, el entrenamiento del examinador, la técnica de análisis de los registros, o la motivación del examinado. Existen numerosas revisiones sobre el tema que el lector puede consultar (Abrams, 1989; Bashore y Rapp, 1993; Ben-Shakur y Furedy, 1990; Furedy y Helesgrave, 1988; Honts y Quick, 1996; Honts, Raskin y

Kircher, 1994; Iacono, 1995, 1999; Iacono y Lykken, 1997a, 1997b, 1997c; Iacono y Patrick, 1988, 1997; Lykken 1998; Saxe, 1991).

Uno de los grandes problemas del poligráfico es que, a pesar de la importante variabilidad en los resultados, es mucho mejor detectando culpables que inocentes. Esto significa que, las tasas de culpables detectados correctamente varían del 70 al 98 por ciento. En cambio, las tasas de detección correcta de inocentes, van desde el 12 al 94 por ciento, con un nivel de falsos negativos de cero a 29 por ciento, y de falsos positivos de cero a 75% (Saxe, Dougherty y Cross (1985). Esto es penoso ya que afirma que los resultados contradicen la típica afirmación de que “*si dices la verdad no tienes nada que temer al polígrafo*”. Esto sería cierto si el procedimiento fuera exacto detectando inocentes, algo que sabemos que está lejos de ocurrir. De esta manera hemos centrado nuestra atención en el problema de la exactitud, sin embargo este método recibe muchas críticas, especialmente desde el terreno de la ética profesional.

Otras técnicas de detección de mentiras que presentan problemas fuertes son las basadas en el análisis del comportamiento no verbal. El principal es que no existe un indicio o comportamiento que garantice que la persona miente (De Paulo, Lindsay, Malone, Muhlenbruck, Charlton, y Cooper, 2003; Ekman, 2001).

En las últimas tres décadas se han llevado a cabo múltiples investigaciones sobre la relación entre el comportamiento no verbal y el engaño. Los indicios que más atención han recibido son las expresiones de la cara, la postura corporal, los movimientos de piernas, pies y manos. Una de las observaciones más generales en la investigación pionera sobre el tema obligó a los investigadores a considerar que los individuos que intentan engañar también son conscientes de las ideas populares, y consecuentemente intentan controlar los posibles indicadores de engaño. Muchas veces las personas que intentan engañar no muestran más movimientos oculares, en ocasiones sonríen incluso más que las personas sinceras, pueden mantener más

el contacto ocular y en algunas condiciones muestran una expresión más plácida (McClintock&Hunt, 1975).

Todas las características que hemos mencionado indican un intento de controlar los canales normales de comunicación no verbal. El comunicador que intenta engañar mantiene cierto control sobre el contacto visual y las expresiones faciales. Así, lo que la investigación ha encontrado es que un escaso contacto visual, continuos movimientos oculares y expresiones faciales evasivas no son indicadores de engaño, sino que más bien su ausencia o la presencia de sus contrarios aparentes es lo que verdaderamente indica intención de engañar. Los investigadores denominan a estas modalidades no verbales más encubiertas “*canales con goteras*”, puesto que, a través de ellos gotea la información no intencionada por el comunicador. (Ekman & Friesen, 1969. pp. 8).

Frente a este enfoque fisiológico en la detección de mentiras, desde finales de los 80 principios de los 90 se viene desarrollando un enfoque alternativo que se basa, no en los correlatos fisiológicos de la mentira, sino en el análisis del contenido de las declaraciones. El origen de este nuevo enfoque es doble. El primero tiene que ver justamente con la evaluación de credibilidad en casos de abuso sexual infantil. En concreto, Undeutsch (1982) formuló su conocida hipótesis sobre las diferencias de contenido entre declaraciones sinceras y declaraciones fabricadas. Bajo esta premisa se ha desarrollado la inmensa mayoría del trabajo e investigación en evaluación de la credibilidad del testimonio en abuso sexual infantil. También ha servido de sustento al desarrollo del Statement Validity Analysis como técnica de valoración de credibilidad. La técnica consiste, básicamente, en una serie de criterios de realidad que permitirían distinguir declaraciones reales (de sucesos que se han vivido) de declaraciones fabricadas (imaginadas, inducidas, sugeridas por terceros, etc.) (Steller & Koehnken, 1989).

Paralelamente a la formulación de la hipótesis de Undeutsch, en Estados Unidos se comenzaba a trabajar en el manejo de la realidad o “reality monitoring” (Johnson y

Raye, 1981). Estos investigadores estaban interesados en los criterios que utiliza la gente para distinguir sus recuerdos de sueños o fantasías. Su idea era que los recuerdos basados en sucesos experimentados, es decir, en información que se ha adquirido a través de los sentidos, deben tener características distintas de los recuerdos generados internamente. Estas diferencias deben manifestarse si se analiza el contenido de los informes de memoria. De esta investigación se han derivado también una serie de criterios que permitirían distinguir declaraciones basadas en hechos vividos de aquellas basadas en sucesos imaginados o sugeridos (Schooler, Gerhard y Loftus, 1986; Schooler, Clark y Loftus, 1988).

Resaltamos que la hipótesis de Undeutsch tiene su origen en la década de los 50 en Alemania, se publica en la década de los 60 y se convierte en el Análisis de la Credibilidad Basada en Criterios (CBCA), pasando a ser un método muy utilizado en el Sistema de Evaluación de la Validez de la Declaración (SVA), a finales de la década de 1980 e inicio de 1990.

Al igual que estas dos técnicas es válido citar el Análisis de la Validez de las Declaraciones (SVA), así como otras técnicas que no son muy populares y que citamos a final de este capítulo.

4.1.1. Entrevista Forense

En la evaluación forense, la entrevista permite detectar los indicadores significativos relacionados con el caso y determinar si las respuestas emitidas por el sujeto (emocionales, conductuales y físicas) coinciden con los acontecimiento relatados. Estos pueden variar en función de una serie de variables relevantes como el tipo y gravedad del caso, las diferentes edades y conocimientos del testigo, las relaciones afectivas previas entre víctima y abusador, la reacción diferencial del entorno ante la revelación del sujeto, así como otros elementos que procedemos a citar a lo largo de este apartado.

Es por estas razones que las entrevistas deben hacerse en un ambiente protegido y en un clima empático, en el que se posibilite la expresión adecuada de las emociones, sentimientos y pensamientos, ya que el modo inapropiado en que puedan realizarse y el hecho de que a menudo éstas sean vividas como experiencias embarazosas o vergonzantes por parte de las víctimas, repercute negativamente en la calidad de la información obtenida. Esto permite una interferencia en la revelación de lo vivido. Por estas razones, investigaciones recientes centran su interés en la forma de conducir este tipo de entrevistas, con la finalidad de evitar la contaminación de los testimonios recabados.

Los estudios muestran que los profesionales generalmente fallan a la hora de adherirse a las recomendaciones comúnmente aceptadas para realizar una entrevista óptima. Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin y Horowitz (2007) han encontrado que utilizando preguntas abiertas se obtienen relatos de tres a cinco veces más largos en número de palabras, más informativos, y con mayor cantidad de detalles, que usando preguntas directas o de final cerrado. En la medida de lo posible, la exploración debe realizarse de forma individualizada, evitando expresamente la presencia de personas que puedan tener algún interés especial en el caso, debiendo grabarse en vídeo e integrarse en el expediente judicial.

Hoy día no existe ningún método de entrevista generalmente aceptado de forma unánime, cada vez se hace un mayor y mejor uso de ellas. Entre éstas podemos citar la de Fisher y Geiselman (1992), basada en los principios de la psicología cognitiva e integrando elementos de la teoría de la comunicación y de la interacción social. Estos investigadores subrayan la necesidad de que el entrevistador tome el hilo conductor de la entrevista.

Dentro de una buena entrevista se recomienda como principios básicos lo siguiente: Primero, *es necesario restablecer el contexto físico y psicológico del momento del*

evento para facilitar el recuerdo, el objetivo es maximizar la similitud entre el contexto en el que tuvo lugar el evento y las condiciones bajo las que el suceso es recordado, lo cual ayudará a recordar mayor número de detalles; el segundo principio que subyace a la entrevista cognitiva es que al hacer uso de diferentes o múltiples estrategias de recuperación, esto aumenta y/o mejora la capacidad y cualidad de la memoria. Desde este punto de vista multicomponente se asume que la información cualitativamente diferente se codifica por diferentes métodos, es decir, diferentes tipos de información se codifican de forma también diferente (Tulving y Thomson, 1973).

4.1.1.1. Entrevista Cognitiva

La **entrevista cognitiva**, está dividida en: *Reinstauración del contexto* (hace referencia a la reconstrucción mental interna y externa del evento investigado); *lograr contar todo lo sucedido* (permitiendo una narración libre de toda la información relacionada con el evento parcial y total); un *cambio de orden* (ser capaz de iniciar por cualquier parte de la historia) y un *cambio de perspectiva* (ser capaz de ponerse en el lugar de otros testigos, incluso en el del agresor). Geiselman y sus colaboradores subrayaron además la importancia de introducir otros factores de índole social y comunicativo, tales como la construcción del rapport e hicieron una revisión de la entrevista cognitiva, y la adaptaron al proceso judicial (Geiselman, 1996; Geiselman y Callot, 1990; Geiselman, Fisher, Cohen, Holland y Surtes, 1986; Geiselman, Fisher, Firstenberg, Hutton, Sullivan, Avetissian y Prosk, 1984; Geiselman, Fisher, MacKinnon y Holland, 1985. Geiselman, Fisher, MacKinnon y Holland, 1986 y Geiselman y Padilla, 1988). Estos trabajos han dado como resultado la siguiente lista:

Fase 1. Presentaciones y personalización de la entrevista

Fase 2. Establecimiento de la comunicación

Fase 3. Explicación del propósito de la entrevista.

Fase 4. *Reinstauración de contextos.* Implica que el testigo se sitúe mentalmente en el lugar del suceso.

Fase 5. Recuerdo libre.

Fase 6. Preparación para el interrogatorio.

Fase 7. Interrogatorio compatible con el testigo.

Fase 8. Recuerdo desde *diferentes perspectivas.*

Fase 9. Recuerdo en *orden inverso.*

Fase 10. Resumen.

Fase 11. Cierre

Recientemente la entrevista cognitiva ha sido adaptada para su uso con menores. Comparándola con otras técnicas, los niños y niñas que son evaluados con esta entrevista ofrecen relatos más detallados, siendo más precisa la información que aportan. Holliday, (2003) demostró que los menores entre 4-5 años y 9-10 años, ofrecen información más precisa sobre personas, objetos y acciones al utilizar este procedimiento respecto a otro tipo de entrevistas. No obstante a lo anterior y aunque su superioridad ha sido demostrada, no sólo en diferentes grupos sino también en distintos países, pocas investigaciones han fijado su interés en comprobar su efectividad en menores por debajo de 6 años lo cual supone un gran inconveniente para su aplicación ya que se estima que aproximadamente el 41% de los niños y niñas abusados sexualmente se encuentran por debajo de esa edad. Además los pocos estudios realizados sobre el uso de la entrevista cognitiva con preescolares no ofrecen datos muy alentadores, situando sus resultados muy por debajo de los obtenidos con población adulta y se sugiere que algunas de las instrucciones tales como *inversión del orden*, pueden no funcionar en el recuerdo de los más pequeños. También hay acuerdo, casi generalizado, en que el *cambio de*

perspectiva no debe aplicarse en la conducción de esta entrevista con menores. Verkamp y Ginet, (2009) proponen sustituirla por lo que ellos denominan “*cued recall*” (recuerdo mediante pistas) en base a que esta nueva instrucción tendrá efectos beneficiosos sobre el recuerdo de los niños y niñas, que podrán rememorar nuevos detalles a partir de pistas presentadas secuencialmente de forma aislada. Además este recuerdo guiado puede salvar la dificultad que tienen los preescolares a la hora de hacer una narración ordenada de los hechos a partir del recuerdo libre.

Actualmente se pone de manifiesto la necesidad de hacer mayor énfasis en el uso de la narración. Minimizando el número de preguntas cerradas y engañosas, se invita a una toma de conciencia por parte de los entrevistadores de los peligros que se corren al hacer entrevistas tendenciosas, sobre todo por la invalidación de los testimonios y las graves consecuencias que esto puede crear. Se ha demostrado que cuando se utilizan protocolos estructurados en las entrevistas forenses se mejora la calidad de los relatos.

Yuille, Hunrer, Joffe y Zaparniuk, (1993) proponen el protocolo de entrevista forense titulado *entrevista paso a paso*, que plantea un acercamiento paulatino de lo más general a lo más específico. Intentaban minimizar los posibles efectos traumáticos que los entrevistados podían experimentar al ser entrevistados, maximizar la cantidad de información aportada evitando la contaminación de los relatos y mantener la neutralidad del personal entrevistador.

Siguiendo la “*Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusados sexualmente*”, de Echeburúa y Subijana (2008), el método por excelencia para obtener la información relevante es la *entrevista* considerándose, junto a la observación, el medio fundamental de valoración de los abusos sexuales a menores. Mediante la entrevista es posible identificar indicadores relacionados con la existencia de abuso sexual, valorando si las respuestas facilitadas por el menor coinciden con los efectos del abuso comúnmente aceptados, teniendo en cuenta que dichos efectos pueden

variar en función del tipo o gravedad de los abusos, edad del menor, relación afectiva previa con el abusador, reacción del entorno ante la revelación, etc. Además las entrevistas deben conducirse bajo ciertas condiciones tales como clima empático, adecuación de las preguntas a la edad del menor, estadio evolutivo y situación emocional. Asimismo hay que tener en cuenta ciertos requerimientos técnicos tales como el tipo de preguntas utilizado, su orden, etc. La entrevista se ha de centrar en la fiabilidad y calidad de los hechos relatados, presiones externas y motivación para declarar entre otros.

En la evaluación forense, la entrevista permite detectar los indicadores significativos relacionados con la existencia de abusos sexuales y determinar si las respuestas emitidas por el niño o la niña (emocionales, conductuales o físicas) coinciden con aquellos síntomas comúnmente considerados consecuencia del abuso sexual (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2000 y Vázquez Mezquita, 2004). Esto pueden variar por la razones que antes hemos citado. En ocasiones, favorecer una primera revelación puede requerir varias sesiones, dado que no siempre resulta fácil que el niño/a se atreva a romper su silencio y comience a relatar los sucesos abusivos.

4.1.1.2. Memorándum de buenas prácticas

El Memorándum de Buenas Prácticas es un procedimiento desarrollado en 1992, por el Home Office y the Department of Health de Inglaterra, para ayudar a los oficiales de policía y a los trabajadores sociales en el proceso de entrevistar a las víctimas o testigos de actos criminales. La mayor novedad derivada de esto fue que por primera vez una entrevista grabada podía sustituir a la fase de pruebas de cargo de los menores. El procedimiento es un amplio compendio basado en los resultados de estudios empíricos sobre cómo conducir una buena entrevista de investigación, en la cual se describen con detalle los requerimientos técnicos. Sus principales recomendaciones son realizar la entrevista tan pronto como sea posible después de haberse realizado la denuncia, propiciar

un contexto relajado e informal y ser conducido por personal entrenado. Asimismo, se debe comenzar por preguntas de final abierto de forma exhaustiva, para ir pasando paulatinamente a otro tipo de preguntas más directas y sólo cuando no se pueda recabar más información a partir de las primeras. Además, la entrevista no debe durar más de una hora. El *Memorándum* está constituido por cinco fases: establecimiento del rapport, narrativa libre, preguntas de final abierto, preguntas cerradas y cierre de la entrevista.

En la revisión hecha por Graham y Helen (1999) de toda la literatura publicada sobre el Memorándum hasta esa fecha se pone de manifiesto que es necesario poner mayor énfasis en el uso de la narrativa libre durante las entrevistas, minimizando el número de preguntas cerradas y engañosas realizadas a los menores y que los entrevistadores deberían tomar conciencia de los peligros que se corren al hacer entrevistas tendenciosas sobre todo por la invalidación de los testimonios y las graves consecuencias que esto puede acarrear. También se muestra que el lenguaje utilizado para preguntar a los menores en ocasiones no es el más adecuado a su edad y que es necesario ofrecerles mayor número de ejemplos de manera que puedan entender lo que se les está preguntando. Sin duda, una de las mayores implicaciones derivadas de este estudio es que el Memorándum mejoraría siendo más flexible y de acuerdo con los principios aceptados sobre cómo entrevistar a los menores tener en cuenta, sus edades, sus habilidades, su estatus sociocultural y la naturaleza de las alegaciones realizadas. Además, resalta la necesidad de un mayor entrenamiento en cómo conducir el procedimiento y una continua revisión del trabajo realizado, así como el uso de estrategias para conseguir una mayor adherencia al formulario.

4.1.1.3. Protocolo NICHD

Desde 1990 numerosos casos sobre abusos publicados en Nueva Zelanda, Estados Unidos, Reino Unido y Canadá, han llamado la atención sobre lo inapropiado de los

procedimientos utilizados para realizar las entrevistas de investigación, siendo el resultado más notorio la gran contaminación de la información obtenida. Desde el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) se ha desarrollado un protocolo que operacionaliza las recomendaciones consensuadas por expertos profesionales sobre cómo proceder y qué técnicas utilizar en una entrevista de investigación, con el objetivo de maximizar la adherencia de los entrevistadores a dichas recomendaciones.

Este protocolo da prioridad a las preguntas de final abierto y al recuerdo libre. Comienza con una introducción, seguida de una fase designada “necesidad de contar sólo la verdad”, para seguir explicando las grandes reglas que han de regir todo el proceso. Se insta a los menores a corregir al entrevistador cada vez que no entiendan las preguntas que se le hacen y a solicitar aclaraciones cuando lo precisen. Además, y ésta una de sus características diferenciales, se entrena a los menores en *memoria episódica*, esto es, mediante la práctica del recuerdo de un suceso neutro los menores hacen uso de las estrategias y/o técnicas que van a tener que utilizar en la fase de obtención de la información relevante, tales como responder a preguntas de final abierto aportando una descripción detallada del suceso solicitado y preguntas pista, que se utilizan como estímulo para que a partir de ellas los menores se ayuden en la reconstrucción de la historia. Una vez que el entrevistador/a está seguro de haber acabado con la fase presustantiva, da paso a la fase sustantiva o entrevista propiamente dicha a través de la cual se extrae la información relevante para el esclarecimiento de los hechos y en última instancia obtener la revelación del abuso. La premisa en toda esta fase es no hacer uso de preguntas sugestivas o sugerentes, y no introducir información no aportada previamente por el menor, obligando así a que la única fuente sean sus propios recuerdos. Cuando el menor revela el abuso, la estrategia a utilizar por el entrevistador es la invitación a hablar, (*ej. Dime todo lo que te ocurrió desde el principio hasta el final lo mejor que puedas recordar*) seguido de otras que le animen a continuar (*ej. Cuéntame más sobre eso o ¿qué pasó entonces..... y después*), o utilizar pistas previamente verbalizadas

por el menor (*ej.- Has dicho antes que tu tío te desnudó, cuéntame más sobre eso*). Las preguntas directivas, no sugestivas y/o las preguntas de elección múltiple (*ej, ¿de qué color era la camiseta?*), sólo se utilizarán cuando la información considerada de máxima relevancia aún no haya sido declarada. Si el niño o la niña han sufrido más de un incidente, se han de investigar de forma separada cada uno de ellos.

La primacía de este protocolo sobre el resto, es la gran cantidad de estudios e investigaciones publicados a raíz de su implementación en casos reales, con muestras altamente representativas en países como Israel, Gran Bretaña, Estados Unidos y Canadá en los que se analizan diferentes condiciones y variables. Un completo estudio sobre los orígenes y objetivos del protocolo NICHD de Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin y Horowitz (2007), pone de manifiesto que cuando los entrevistadores toman conciencia y realizan una entrevista adecuada evitan multitud de sesgos y errores, demostrando que el uso del protocolo mejora significativamente la calidad de la intervención. Otros estudios muestran que los menores entre 4 y 8 años son capaces de aportar, al menos la mitad de información, en respuesta a invitaciones a hablar o preguntas de final abierto (Lamb y otros, 2003).

Otro de los aspectos investigados utilizando el protocolo NICHD ha sido ver bajo qué condiciones de entrevista los menores presuntas víctimas hacen mayor número de revelaciones, ya que casi una tercera parte de ellos no declaran los abusos a pesar de contar con una alta probabilidad de que estos hayan ocurrido. En el estudio realizado por Hershkowitz y otros. (2007), se compararon 50 entrevistas realizadas a menores de entre 4 y 13 años en las que no hubo revelación con otras 50 entrevistas de las mismas características en las que sí la hubo. Las grabaciones fueron analizadas teniendo en cuenta el comportamiento verbal y no verbal de los entrevistadores y las respuestas de los menores durante las diferentes fases de aplicación del protocolo. Las entrevistas en las que hubo revelación se caracterizaron por ser más dinámicas respecto a aquellas otras

en las que no se revelaron los abusos. Así, en estas últimas, los investigadores hicieron menor uso de preguntas abiertas y ofrecieron menos comentarios aprobatorios o de refuerzo, respecto a las entrevistas en las que sí hubo revelación. Además los menores que no revelaron se mostraron menos cooperativos, dieron menos detalles y sus respuestas fueron de bajo contenido informativo ya en la fase presustantiva, antes de que se comenzara a indagar sobre el acto abusivo y antes de que los entrevistadores comenzaran a mostrar comportamientos diferentes en respuesta a su escasa informatividad. La conclusión de este estudio es que anticiparse de forma prematura a la fase sustantiva de la entrevista puede hacer que los menores que no han sido suficientemente entrenados en memoria episódica no revelen los abusos.

Otros aspectos a trabajar en la fase presustantiva con los menores serían las causas que hacen que estos sean resistentes a hacer la revelación, tales como proteger al abusador, sobre todo cuando es un miembro de la familia, el secretismo, sentirse responsable de lo sucedido, sentir culpa o vergüenza, evitar consecuencias negativas o incluso desconocimiento de lo que es un abuso, con el objetivo de que maximicen sus capacidades como testigos válidos y su capacidad de relatar.

En cuanto a la conducta durante la entrevista el estudio anteriormente reseñado pone de manifiesto que ya en la fase presustantiva se refuerza más a los menores que se muestran más informativos, lo cual tiene un efecto positivo en la cantidad de información aportada. Esta clara influencia de la conducta de los profesionales en el relato de los menores debe ser tomada en cuenta a la hora de establecer el rapport, haciendo un mayor uso del refuerzo especialmente cuando los niños y niñas tengan razones emocionales y motivacionales para querer evitar revelar los abusos sufridos.

El estudio realizado por Lamb, Orbach, Srenberg, Aldridge, Pearson, Stewart, Esplín, Bowler (2009), en el que se compara la efectividad de dos de los procedimientos de entrevista forense más utilizados en la actualidad el *Memorándum de Buenas*

Prácticas y el *protocolo NICHD*, pone de manifiesto que las entrevistas a menores que son conducidas con el NICHD obtienen mejores resultados que las conducidas mediante el Memorándum de Buenas Prácticas, incluidos los niños y niñas de menos de 6 años.

Partiendo de que el protocolo NICHD y el *Memorándum* se sustentan en los mismos principios, las ventajas del NICHD sobre el Memorándum pueden ser explicadas por tres razones: *mayor especificidad y concreción del NICHD sobre el Memorándum, énfasis constante en la retroalimentación y la revisión de los profesionales y aumentar las oportunidades de que los menores practiquen el recuerdo libre en la fase presustantiva de la entrevista*. Hay que señalar que aunque la información obtenida mediante el relato libre aumenta de forma significativa con el uso del protocolo, aún una sexta parte de ella se tiene que obtener mediante preguntas de opciones, directas y/o sugerentes. Además, y como es propio de los estudios de campo, no es posible saber con exactitud si los menores dicen la verdad o mienten.

4.1.1.4. La entrevista paso a paso

Uno de los primeros protocolos de entrevista desarrollados para evaluación forense fue la *entrevista paso a paso*, la cual propone un acercamiento paulatino de lo más general (recuerdo libre) a lo más específico (preguntas focalizadas), como si de un embudo se tratase (Yuille, Hunrer, Joffe, y Zaparniuk, 1993).

En su origen se intentaba paliar tres aspectos negativos de este tipo de entrevistas, a saber: minimizar los posibles efectos traumáticos que los menores podían experimentar al ser entrevistados, maximizar la cantidad de información aportada evitando en la medida de lo posible la contaminación de los relatos y mantener la neutralidad del personal entrevistador.

En los últimos años, la entrevista paso a paso ha inspirado muchas prácticas forenses empeñadas en mejorar el procedimiento de recogida de información. En Canadá, ésta es la entrevista estándar utilizada en casos de abuso sexual infantil (Poole y Lamb, 1998). Al igual que el protocolo NICHD, comienza con la construcción del rapport, sigue con la explicación de las grandes reglas, para continuar con la evaluación del nivel de desarrollo del menor, la adecuación del lenguaje y del afecto. Una vez finalizada la fase presustantiva se empieza con la entrevista en sí mediante la pregunta como: ¿sabes por qué estamos nosotros hablando hoy?, me gustaría que me contaras cuál es el motivo de tu visita...

Aunque todas las entrevistas presentadas tienen ventajas, la entrevista *paso a paso* pasa por alto la susceptibilidad a la sugestión de los menores, aunque también es cierto que ninguno de los protocolos actualmente en uso, eliminan por completo las características personales del entrevistador y de los menores entrevistados lo cual tiene gran influencia en el curso de las entrevistas.

4.1.1.5. Protocolo del Center for Child Protection (CCP)

El CCP es un servicio del Children's Hospital and Health Center de San Diego en California USA. Este servicio viene desarrollándose desde inicios de los 70. Su labor consiste en la valoración de menores presuntas víctimas de abuso sexual. El equipo de trabajo está formado por distintos profesionales desde personal de servicios sociales y sanitario hasta policía y jueces, los cuales se encargan de la valoración de los menores bajo sospecha de abuso sexual, que son enviados a este departamento desde el propio servicio de protección infantil o juzgado que recoge la denuncia.

El CCP ha elaborado un protocolo de entrevista de investigación con el fin de conseguir que las declaraciones de los menores sean lo más objetivas posibles. Se

trata de una guía que orienta al personal encargado de realizar las entrevistas sobre las distintas fases a seguir durante el proceso y el tipo de información a recoger, lo que hace que además aumente la consistencia interna de los entrevistadores.

El objetivo principal que se persigue con su aplicación es reducir al mínimo el número de veces que los menores tienen que ser entrevistados para lo cual las entrevistas son grabadas en una habitación con espejo unidireccional, a modo del de las salas de policía, de manera que en la habitación sólo se encuentran el menor y el entrevistador o entrevistadora y el resto del equipo multidisciplinar se encuentra en una sala contigua. La entrevista en sí consta de tres fases organizadas secuencialmente, a saber:

1. **Establecimiento del rapport.** En esta fase se intenta conseguir un acercamiento al menor. La conversación se inicia con temas neutros y preguntas abiertas con el fin de establecer un patrón de sus habilidades lingüísticas y comunicativas, a las cuales habrá de adecuarse el resto de la entrevista.
2. **Evaluación de la capacidad de los niños y niñas para declarar.** A esta fase sólo se accede una vez que se tenga claro que se ha establecido el rapport. Mediante diversas preguntas y ejemplos se evalúa cuál es su noción de los conceptos verdad y mentira y/o correcto e incorrecto, lo cual es condición necesaria en la justicia norteamericana para admitir a los menores como testigos. El entrevistador o entrevistadora, debe evaluar también la tendencia a la sugestibilidad de los menores o sea, la tendencia a admitir o consentir a la información engañosa que les pueda ser presentada.
3. **Obtención de la información.** La información ha de obtenerse mediante preguntas abiertas de forma que se facilite la narrativa libre de forma espontánea. Una vez reconocido el abuso se pasa a obtener la información de los elementos contextuales tales como características específicas del abuso, identidad del agresor, engranaje contextual, lugares, duración, testigos, estrategias empleadas

por el abusador, motivación para declarar, contexto de la revelación, etc. Durante el cierre de la entrevista se intenta normalizar la situación, con juegos y temas neutros, evitando que los menores puedan quedar con sentimientos negativos derivados de la revelación del supuesto abuso.

4.1.1.6. Protocolo del National Children Advocacy Center (NCAC)

Este modelo fue ideado en el Condado Norteamericano de Madison, con el objetivo de encontrar pruebas en aquellos casos de denuncias de abuso sexual infantil en los que existiendo indicios de su ocurrencia tales como pruebas médicas, no se acompaña de una revelación de los menores. En concreto los casos en los que se aplica el protocolo NCAC han de cumplir una serie de criterios como son: que el menor no revele el abuso pero presente conductas o indicadores que sugieren victimización, que el menor no revele la naturaleza o amplitud total de los abusos en la entrevista de investigación inicial (policía o trabajadores sociales) y que los menores enviados a evaluación tengan entre tres y doce años.

El modelo inicial constaba de doce sesiones orientadas según dos conceptos básicos: conseguir que los menores se encuentren seguros, sin presiones para informar y que la información obtenida pueda ser empleada en los juzgados.

La fase inicial está formada por el establecimiento del rapport y la evaluación del desarrollo cognitivo social y conductual del menor. El desarrollo de este protocolo no ha de ser rígido, sino que el entrevistador tiene que actuar de forma individual en cada intervención según las características de cada caso y del menor siguiendo los siguientes pasos:

1. *Entrevista al cuidador no implicado en los abusos*: El objetivo de esta fase es obtener la cooperación del cuidador no implicado en la ofensa, ya que ésta se entiende como fundamental para la resolución del caso.

2. *Construcción del rapport y evaluación del desarrollo:* En esta fase, al mismo tiempo que se prepara el rapport se hace una evaluación del lenguaje y estilo de comunicación del menor.
3. *Evaluación social y conductual:* En esta fase se integran los resultados de los cuestionarios utilizados y la información aportada por el menor, padres y otros adultos.
4. *Concepto de tocamientos y terminología sobre las partes del cuerpo.* El evaluador se puede ayudar de dibujos y muñecos anatómicos entre otras técnicas. Posteriormente se conversa con el niño o la niña sobre su conocimiento de la experiencia sexual vivida y sobre sentimientos y tocamientos malos y buenos.
5. *Interrogatorio no tendencioso centrado en el abuso.* Esta fase se introduce recordando las reglas de base establecidas al inicio con el fin de evitar la sugestibilidad. Este interrogatorio se va simultaneando con fases de juego para evitar la sobrecarga emocional.
6. *Información sobre seguridad corporal y cierre de la entrevista:* Se intentan transmitir aspectos sobre su seguridad corporal como que nuestro cuerpo sólo nos pertenece a nosotros, que podemos decir no a los adultos ante caricias que no nos gustan y que se lo tenemos que decir a un adulto de confianza para que nos ayude. Se solicita a los menores que han revelado abuso que escriban lo sucedido. En los más pequeños realizan un último relato verbal y el entrevistador lo recoge por escrito.

4.2. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LA CREDIBILIDAD

Como ya se ha citado en el apartado del Proceso Evolutivo de la Psicología del Testimonio y en el de Definición y Conceptualización de inicio de este capítulo, existen

una serie de técnicas destinadas a evaluar la credibilidad del testimonio infantil en caso de abuso sexual, que han sido desarrolladas a lo largo de la historia de esta disciplina y que han sido escogidas en el mundo de la justicia. A continuación hacemos mención de ellas, tratando de explicar la hipótesis de la que parten, los autores que la han propuesto y el nivel de acogida en la práctica profesional, dando mayor importancia al CBCA, ya que es la técnica en la que se basa nuestro estudio.

4.2.1. Control de la Realidad (Reality Monitoring, RM)

Johnson y Raye (1981) propusieron un marco de referencia para comprender cómo pueden discriminarse los sucesos percibidos o externos de los imaginados o internos (p. 42). Parten del supuesto de que la memoria varía en una serie de rasgos, de tal manera que aquellas cuyos orígenes se encuentran en sucesos percibidos contienen más información sensorial, mayor número de detalles contextuales y menos referencias a procesos cognitivos que la memoria con base interna o imaginada. A este proceso de discriminar entre recuerdos de origen externo y recuerdo de origen interno lo denominan control de la realidad (*Reality Monitoring*) (Sierra, Jimenez y Buena-Casal, 2006). Este modelo se resume en el siguiente esquema:

- Tipo de atributos que pueden formar parte de los recuerdos.
 1. Contextuales.
 2. Sensoriales.
 3. Operaciones cognitivas.
 4. Dimensiones que generalmente diferencian los recuerdos según su origen.
 5. Origen externo: más atributos contextuales (espacio-temporales) y sensoriales (sonidos, olores, etc.).
 6. Origen interno: más información sobre operaciones cognitivas, esto es, información idiosincrásica (yo pensé, recuerdo ver, me sentía nervioso, etc.).

En el testimonio, el testigo que miente debe construir un suceso correctamente a partir de su imaginación o sobre la base de experiencias similares, de manera que informa sobre un suceso nuevo, no sobre un suceso almacenado en su memoria. Según la teoría del manejo de la realidad, para decidir si un recuerdo tiene origen interno o se ha derivado del exterior, la gente recurre a ciertas características de los recuerdos.

Para aplicar los principios del “RealityMonitoring” a la detección de mentiras es necesario un cambio de enfoque desde el plano de la metamemoria, en el que los sujetos evalúan sus propios recuerdos mediante los criterios de realidad, al nivel meta-meta de juicio interpersonal o Reality Monitoring interpersonal en el que unos jueces de memoria emplean tanto los recuerdos como sus juicios de nivel meta (la seguridad con que se expresa el recuerdo, la expresión vívida de los recuerdos). En este caso, los registros de memoria que se evalúan son recuerdos escritos, grabaciones en audio o video, o transcripciones que posteriormente los jueces evalúan (Johnson, Bush y Mitchell, 1998 y Sporer y Kuepper, 2004)

El enfoque del Reality Monitoring al testimonio en estudios basados en el paradigma de la desinformación, consiste en presentar a los participantes un video o una serie de diapositivas en el que se expone un suceso. A continuación, con diferentes pretextos (noticias que aparecen en la prensa sobre el suceso, un resumen del investigador, etc.), se les presenta un resumen del suceso que acaban de presenciar en el que se introduce información engañosa (por ejemplo, una señal de Stop en un accidente de tráfico se describe como una señal de Ceda el Paso). Posteriormente, en la fase de reconocimiento, los participantes deben seleccionar el elemento correcto o describirlo con el mayor grado de detalle posible. La investigación ha encontrado que las declaraciones verdaderas contienen más detalles geográficos y sensoriales sobre la señal, mientras que las declaraciones basadas en un elemento sugerido contienen más referencias a procesos cognitivos. Schooler, Gerhard y Loftus (1986); Johnson y Suengas

(1989) han señalado la semejanza de algunas de las características de la memoria que se describen en el enfoque del Reality Monitoring con los criterios de contenido del CBCA.

Con los estudios de Schooler, Clark y Loftus (1988) se aplicó por primera vez el enfoque del Reality Monitoring al testimonio y quienes realizaron un estudio basado en el paradigma de la desinformación, iniciando los trabajos en la Psicología del Testimonio y abriendo puerta a muchos profesionales, que más tarde se dedicarían a estudiar esta disciplina científica.

El primer estudio en aplicar esta técnica a la detección de mentiras fue un estudio piloto de Alonso-Quecuty (1992), que fue seguido de una serie de estudios (Alonso-Quecuty, 1993, 1996; Alonso-Quecuty y Hernández Fernaud, 1997; Alonso-Quecuty Hernández Fernaud y Campos, 1997). Estos estudios han recibido fuertes críticas por el pequeño número de sujetos empleados, la falta de operacionalización en algunos de los criterios de realidad y la ausencia de control del número de palabras de la declaración, de manera que se mezcla la longitud del mensaje con la verdad (Sporer, 2006).

En un intento de obtener una definición operacional de los criterios de realidad, Sporer y Kuepper (1994, 2004), adaptaron el cuestionario de Johnson, Foley, Raye y Suengas (1988) para obtener dos formas: una de juicios de auto informe (el propio sujeto evalúa sus recuerdos de origen interno y externo) y otra de juicios interpersonales, en la que un juez evalúa la memoria de un testigo. Sus análisis factoriales arrojaron ocho escalas de manejo de la realidad, tal como se explica en las siguientes líneas:

1. Claridad y vividez de la declaración
2. Información sensorial
3. Información espacial
4. Información temporal
5. Emociones y sentimientos
6. Posibilidad de reconstrucción de la historia

7. Realismo

8. Operaciones cognitivas

Estas escalas se emplearon posteriormente para intentar discriminar entre historias reales e imaginadas producidas por una muestra de 100 sujetos. Para ello se recurrió a dos jueces entrenados, que mostraron un nivel de acuerdo aceptable en la mayoría de los criterios (correlaciones de .57 a .95), salvo en el criterio de operaciones cognitivas, que la correlación fue mucho menor ($R = .32$). Estos investigadores encontraron que, en conjunto, aparecen diferencias modestas, pero significativas entre las declaraciones reales y las inventadas, y que todas van en la dirección esperada. Las diferencias fueron especialmente fuertes en los criterios de información temporal y realismo.

Sporer (2004) ha revisado las investigaciones sobre el Reality Monitoring aplicado a la detección de mentiras y encontró que, los mejores indicadores de verdad son los criterios de claridad/vividez, información temporal y realismo (Sporer y Kuepper, 1994, 2004. (p. 519).

Vrij, y colaboradores (2000) mostraron un vídeo a una muestra de estudiantes de enfermería y después les entrevistaron. Los participantes tenían que contar la verdad o bien mentir sobre el contenido del vídeo. En un análisis discriminante encontraron que la suma total en criterios de realidad clasifica correctamente el 71% de las declaraciones sinceras y el 64% de las inventadas. También encontraron que si se consideran estos criterios en conjunción con los del CBCA, la tasa de exactitud aumenta al 81% (77% de las declaraciones sinceras, 85% de las mentiras).

En los estudios con niños (Vrij, Akehurst, Soukara y Bull, 2002; Granhag, Strömwall y Olsson, 2001; Strömwall, Bengtsson, Leander y Granhag, 2004) las diferencias entre las declaraciones verdaderas y falsas son más pequeñas, pero siguen siendo significativas, si bien en los niños más pequeños son las menores. También se

ha encontrado que las capacidades verbales juegan un papel muy importante (Santtila, Roppola y Niemi, 1999). En ese mismo orden Granhag, Strömwall y Olsson (2001) compararon declaraciones sinceras y mentiras de niños de 11 años. Encontraron, en línea con estudios previos, que las declaraciones ciertas son más largas que las inventadas, lo cual advierte que en los estudios debe corregirse este factor.

El enfoque del Reality Monitoring se ha convertido en un marco de integración para estudiar la mentira y su detección. Este enfoque se ha empleado de manera provechosa para estudiar temas tan diversos como la valoración post-hoc de las identificaciones, el efecto de desinformación, diferencias entre adultos, niños y mayores y el síndrome de las memorias falsas recuperadas.

Desgraciadamente, diferentes autores emplean distintos criterios de realidad, lo que hace que la comparación entre estudios sea difícil. En conjunto, las pruebas son mixtas: aparecen diferencias entre relatos inventados y experimentados, pero éstas son pequeñas y dependen de factores como el método empleado para puntuar (frecuencia frente a proporción) o si ha existido la posibilidad de preparar la declaración.

El enfoque del Reality Monitoring puede ser, según Sporer (2004), un buen complemento para el análisis de la validez de las declaraciones. De hecho, la investigación trabaja en la actualidad en la manera de integrar las perspectivas en un enfoque global. Este enfoque necesitaría incorporar conocimientos sobre memoria autobiográfica y de trabajo, así como teoría de la psicología social sobre la atribución de credibilidad y el manejo de impresiones.

4.2.2. Análisis de la Validez de las Declaraciones (Stament Validity Analysis)

Otros investigadores avanzaron un paso más en el análisis de declaraciones, refinando los criterios de Undeutsch e integrándolos en un procedimiento de valoración

que denominaron SVA (Köhnken y Steller, 1988; Raskin y Esplin, 1991; Raskin y Steller, 1989; Raskin y Yuille, 1989; Steller, 1989; Steller y Boychuk, 1992; Steller y Köhnken, 1989).

El análisis de la validez de las declaraciones es un procedimiento para generar y comprobar hipótesis sobre el origen de una determinada declaración. Incluye métodos de recogida de datos relevantes en relación con la hipótesis en cuestión, técnicas de análisis de esos datos, y directrices para extraer conclusiones sobre la hipótesis inicial. La cuestión básica es: ¿cuál es el origen de esta declaración? ¿Describe experiencias personales del testigo o tiene otro origen?

El SVA no es un examen psicométrico ni un procedimiento mecánico de comprobaciones. Al igual que otras valoraciones médicas, psiquiátricas o psicológicas, se trata de una combinación de pruebas psicométricas, entrevistas semiestructuradas y juicio clínico. El SVA incluye varios componentes (ver Tabla 4.1).

Análisis del expediente del caso. Es imposible realizar una entrevista apropiada al testigo sin información sobre sus antecedentes (edad, capacidad cognitiva, relación con la persona acusada), los del evento en cuestión (tipo de suceso, si se trata de un suceso único o repetido, etc.) así como de otras características del caso (intervalo temporal entre el suceso en cuestión y la primera revelación, grado de consistencia de las declaraciones con otras pruebas, otros sucesos relevantes como divorcios, problemas en el colegio, etc.). Esta información se utiliza para generar hipótesis sobre el origen de la declaración, posibles razones para dar una acusación falsa, etc. De este modo, la primera etapa del SVA no es como algunos autores señalan una entrevista semiestructurada, sino un análisis minucioso del expediente del caso. Sería muy ingenuo realizar una entrevista sin tener una estrategia diagnóstica y una hipótesis para comprobar con los datos de la entrevista.

Tabla 4.1. Componentes del análisis de la validez de las declaraciones. Tomado de Köhnken (2004). Análisis del expediente del caso

<p>Generación de hipótesis sobre el origen de la declaración</p> <p>Decisión sobre los métodos de valoración adecuados para comprobar las hipótesis</p> <p>Examen al testigo</p> <p>Entrevista de toma de historia con testigos y padres</p> <p>Aplicación de cuestionarios de personalidad y test de capacidades cognitivas</p> <p>Entrevista al testigo sobre el suceso en cuestión</p> <p>Análisis del contenido de la declaración mediante los criterios CBCA</p> <p>Evaluación de los resultados del CBCA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad cognitiva del testigo (fluidez verbal, creatividad, inteligencia general) • Conocimiento particular y experiencia del testigo (experiencias sexuales previas en casos de abuso sexual, acceso a vídeos o literatura pornográfica, conversaciones con otros sobre sucesos semejantes, etc.) • Características del caso (tiempo entre la entrevista y el suceso en cuestión, complejidad del suceso) <p>Análisis de la consistencia en la repetición de declaraciones</p> <p>Análisis del origen de la declaración y su desarrollo posterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circunstancias de la revelación original • Respuestas de los demás ante la primera revelación

Köhnken (2004).

Generación de hipótesis. Uno de los componentes más cruciales del SVA es la generación de hipótesis, es decir, suposiciones sobre los posibles orígenes de la declaración. Todo lo demás, el procedimiento de valoración, los datos que se deben recoger, y las estrategias de valoración a emplear, dependen de estas hipótesis.

Una hipótesis asume que la declaración es el resultado de las experiencias con la persona acusada, es decir, que se trata de una declaración sincera, mientras que la hipótesis general alternativa afirma que el suceso del que se informa no ha ocurrido, o al menos no de la forma en que se describe o no con la persona acusada. Esta hipótesis general se puede descomponer en supuestos más específicos sobre las posibles fuentes de una declaración presumiblemente incorrecta.

Fabricación completa. El suceso que se describe en la declaración es completamente ficticio. Éste puede haber inventado intencionadamente la declaración para alcanzar ciertas metas personales (celos hacia la nueva pareja de la madre, una excusa para un mal comportamiento o pobre rendimiento académico, etc.) Según esta hipótesis toda la declaración se ha fabricado intencionadamente.

Fabricación parcial. Es posible que una gran porción de la declaración sea una explicación correcta de un cierto curso de sucesos, mientras que otros elementos clave se hayan fabricado. Esto ocurre a veces en casos de supuesta violación. La persona acusada puede admitir contactos con el testigo, incluso una relación sexual y un encuentro en el lugar mencionado por el testigo. Sin embargo, se niega que la actividad sexual ocurriera sin el consentimiento explícito o al menos implícito. Por ejemplo, el lugar, la ropa, las características físicas y ciertos comportamientos del acusado se describen a partir del recuerdo original del testigo. Sólo las secuencias de la declaración que describen la resistencia y cualquier forma de interacción que resulte de ella serían fabricadas.

Transferencia incorrecta. Otra forma de fabricación parcial ocurre cuando el testigo ha experimentado el suceso en cuestión (o al menos algo semejante), pero con una persona diferente al acusado. Por ejemplo, un niño puede haber tenido experiencias previas de abuso sexual o una mujer puede haber sido violada antes. En este caso, el suceso se revela desde la memoria, mientras que las relaciones concretas con la persona acusada, el momento y el lugar serían fabricados.

Instrucción por parte de otros. Es posible que un testigo infantil esté instruido por otra persona, generalmente un adulto, para afirmar de manera incorrecta la ocurrencia de algo. Esto ocurre, por ejemplo, en conflictos de custodia después de un divorcio. La declaración no la fabricaría el niño, sino un adulto, que se la comunicaría al niño.

Sugestión. La investigación ha demostrado que ciertos procedimientos sugestivos en entrevistas o psicoterapia pueden producir recuerdos falsos que, sin embargo,

subjetivamente se perciben como sinceros. Es por tanto posible que el testigo haya experimentado influencias sugestivas y que éstas hayan producido una declaración que el testigo percibe como una declaración honesta.

Enfermedad mental. Un testigo puede tener problemas para distinguir la realidad de la fantasía como síntoma de una enfermedad mental (por ejemplo, psicosis). Puede tomar hechos ficticios como reales y subjetivamente dar una declaración honesta.

Estas hipótesis son tan sólo algunos ejemplos, no una lista exhaustiva de posibles fuentes de declaraciones incorrectas. Por otra parte, tampoco son todas relevantes en un caso concreto. Por ejemplo, puede no haber ningún indicio de enfermedad mental ni oportunidades de influencia sugestiva.

Establecimiento de una estrategia diagnóstica y decidir los métodos de valoración. Las hipótesis que se han generado a partir del análisis del expediente del caso se emplean para establecer una estrategia diagnóstica, para decidir las técnicas de valoración (pruebas psicométricas, entrevistas) adecuados a la luz de las hipótesis y para buscar un medio de afinar ciertas técnicas de valoración. Por ejemplo, en el caso de una hipótesis de “fabricación parcial” (ver el ejemplo de la supuesta violación de arriba) la entrevista ha de centrarse en los elementos de la situación o el suceso que tienen relevancia diagnóstica porque es probable que discriminen entre una declaración fabricada (parcialmente) y otra sincera y por tanto son útiles para decidir sobre la plausibilidad de esta hipótesis. Una descripción detallada del lugar puede tener una relevancia diagnóstica menor sólo si no se pone en duda que el testigo estuviese allí. Si se ha propuesto una hipótesis de transferencia incorrecta, la entrevista debería centrarse primordialmente en los elementos que relacionan el suceso con la persona acusada y con el momento y el lugar en que supuestamente ocurrieron porque éstos son los elementos que según esta hipótesis se podrían haber fabricado. Estas serían, por tanto, las partes diagnósticamente relevantes de la declaración.

Si se ha propuesto una hipótesis de enfermedad mental, sería necesario evaluar registros hospitalarios, pedir al tribunal que escuche el informe del psiquiatra que ha tratado al testigo, o aplicar procedimientos de valoración clínica antes de entrevistar al testigo. Si el expediente revela que el testigo ha sido entrevistado de manera inapropiada anteriormente, que ha asistido a sesiones de psicoterapia, etc., habría que recoger datos relativos a la hipótesis de recuerdos falsos antes de realizar la entrevista. En este caso, será necesario un análisis cuidadoso de la primera revelación, de las respuestas de otras personas ante ello, del tipo de conversaciones mantenidas y preguntas realizadas, y del tipo de terapia aplicada.

Para evaluar la hipótesis de fabricación total o parcial se ha de enjuiciar si el testigo es capaz o no de fabricar su declaración. Esto se hace mediante los criterios CBCA. No obstante, como la calidad de los contenidos de una declaración obviamente se relacionan con las capacidades cognitivas y verbales, generalmente es necesario valorar también estas variables, por ejemplo, con tests de capacidad cognitiva.

Estos ejemplos demuestran que los procedimientos y técnicas de valoración dependen básicamente de la hipótesis que se haya generado a partir del análisis del caso. Resulta obvio entonces que la entrevista no puede ser la primera etapa del SVA. Además, a la luz de ciertas hipótesis puede que no sea ni aconsejable entrevistar al testigo.

Examen del testigo. Cuando ya se ha establecido una estrategia diagnóstica y se ha seleccionado la técnica de valoración, es cuando se examina al testigo. Si se trata de un menor el examen comienza generalmente con la toma de la historia por parte de los padres. Esta entrevista ayuda a determinar si el testigo ha sufrido eventos vitales críticos (accidentes, divorcio de los padres, fracaso escolar) que puedan relacionarse con la declaración. También proporciona información adicional sobre los antecedentes del testigo: etapa de desarrollo, enfermedades, etc.

La secuencia exacta de aplicación del resto de los procedimientos de valoración depende de las circunstancias y varía según el caso. No obstante, el examen casi siempre incluye una entrevista al testigo. También es necesario valorar sus capacidades cognitivas y verbales. A veces se aplican tests psicométricos (test de inteligencia). En otros casos no se requiere de mayor evaluación porque se dispone de otras fuentes de información (informes escolares, resultados de test previos, etc.).

La entrevista es una parte crucial de SVA. Los detalles de esta forma especial de entrevista de investigación se describen en Köhnken, (2003), ver también Bull, (1998). Esta entrevista es de investigación, no terapéutica. De hecho, es conveniente posponer las entrevistas terapéuticas hasta después de la entrevista de investigación, para evitar contaminaciones sugestivas de la declaración. Es importante estimular al testigo para que dé un relato libre del suceso en cuestión antes de empezar a hacer preguntas. La parte de la entrevista que se basa en preguntas debe empezar con preguntas de final abierto. Por supuesto, no debe indicar al testigo que produzca contenidos relacionados con ningún criterio del CBCA. La mayor parte de los criterios del CBCA dependen de que la entrevista se realice de manera adecuada. Por ejemplo, la “producción no estructurada” en la declaración ocurre sólo si el entrevistador no estructura la entrevista y no fuerza al testigo a un esquema concreto. Las entrevistas policiales, aunque dispongan de transcripciones escritas, no son adecuadas para el CBCA porque están muy estructuradas por el entrevistador y se centran en detalles que son relevantes para la investigación criminal, mientras que otros se rechazan o pasan desapercibidos (explicaciones sobre el estado mental del autor en el momento del suceso). Además, los entrevistadores policiales suelen tener en cuenta hipótesis muy diferentes a las que aquí hemos contemplado.

4.2.3. Análisis de Contenido Basado en Criterios: CBCA

Trankell (1972) y Undeutsch (1982) sugirieron una serie de criterios que pensaron podían ser útiles para valorar la veracidad de las declaraciones, esto sobre la hipótesis de Undeutsch (1967), quien fue el primero en describirlos, bajo la hipótesis de que *“las declaraciones sinceras, basadas en la realidad, muestran diferencias significativas y detectables con las historias sin fundamento, falsificadas o distorsionadas”*. Este mismo psicólogo señaló que, además de los criterios, resulta imprescindible recurrir a otras fuentes de información, como el grado de consistencia de la declaración con otras fuentes (Gumpert y Lindblad, 1999).

Steller y Kohnken (1994), propusieron a partir las aproximaciones anteriores un sistema integrado de categorías que tiene por objetivo la evaluación de las declaraciones de menores víctimas de abusos sexuales, se trata del CBCA, técnica formada por cinco categorías principales con 19 criterios que hay que evaluar (Sierra, Jiménez y Buela-Casal, 2006). Esto surge por la complicación de establecer sentencias en caso de abusos sexuales, ya que no suelen existir pruebas médicas o físicas. Además, la víctima y el sospechoso suelen ofrecer versiones contradictorias, y muy pocas veces existen testigos independientes que den una versión objetiva de los hechos. En estas circunstancias, la credibilidad del acusado y la víctima resulta extremadamente importante. Las víctimas, por su condición de niños, suelen partir de una posición menos ventajosa ya que los adultos suelen desconfiar del testimonio infantil (Ceci y Bruck, 1995).

Antes de aplicar el CBCA es necesario seleccionar las partes de la entrevista con relevancia diagnóstica. Un componente de la entrevista es relevante sólo si es capaz de distinguir declaraciones sinceras y parcialmente fabricadas. Aplicar el CBCA sin una diferenciación selectiva puede inducir a resultados carentes de significado. Esto demuestra la importancia de una hipótesis apropiada antes de que comience el examen.

El CBCA se basa en la hipótesis de que las declaraciones que se basan en el recuerdo de una experiencia vivida se distinguen en ciertas características de las declaraciones fabricadas. Esta hipótesis la formuló originalmente Undeutsch (1967). Asumió que las declaraciones fabricadas contienen, entre otras cosas, menos detalles, son menos vívidas y coloridas que las declaraciones derivadas del recuerdo original. Köhnken (1996) propuso diferenciar esta hipótesis global en una parte cognitiva y otra motivacional. Esta última se relaciona con la teoría del manejo de impresiones (Tedeschi y Norman, 1985). La parte cognitiva de la hipótesis afirma que, dado un nivel de habilidades cognitivas y verbales, sólo una persona que realmente ha experimentado un suceso será capaz de producir una declaración con las características que se describen en los criterios CBCA. Es extremadamente improbable que, por ejemplo, un niño que fabrica una declaración invente deliberadamente que durante el incidente se produjeran interrupciones inesperadas. El componente de manejo de impresiones se relaciona con la motivación y el comportamiento social. Se asume que mentir es un comportamiento dirigido a un objetivo y que una persona que inventa deliberadamente una historia quiere ser percibido como honesto para alcanzar su objetivo. Por tanto, es probable que la persona evite comportamientos que, desde su punto de vista, se puedan interpretar como indicios de engaño. Por ejemplo, si un mentiroso cree que admitir falta de recuerdo irá en contra de su credibilidad, intentará evitar ese comportamiento. Este enfoque de manejo de impresiones supone que la gente tiene un estereotipo sobre el comportamiento que suele acompañar a las mentiras. Suponiendo que es posible controlar cada uno de estos comportamientos concretos, se espera que el que miente, para esconder su mentira, intentará evitarlos. A partir de estas hipótesis se han descrito una serie de rasgos de contenido que es probable que ocurran en declaraciones de experiencias genuinas y que es menos probable que se encuentren en declaraciones fabricadas.

Partiendo de la revisión de Garrido, Masip Herrero (2007 p. 516, 517), asume como variables influyentes sobre la evaluación del CBCA en las siguientes manera: a

mayor edad del narrador mayor presencia de criterios; las preguntas abiertas durante la entrevista producen mayor cantidad de criterios que las de carácter cerrado; la entrevista cognitiva favorece la presencia de criterios, quienes conocen los criterios son más capaces de contar historia que contengan los criterios que quienes no lo conocen; algunas variables de personalidad como la habilidad social, la automonitorización, la ansiedad social, las habilidades verbales y sociales. En esta misma línea estos mismos autores citan como limitaciones de la SVA: la falta de aplicación de entrevista de manera adecuada; existencia de trastornos psicológicos, dificultad para evaluar e interpretar elementos; presencia o ausencia de contradicciones; el realismo de la historia y la estrecha relación con las puntuaciones del CBCA, técnica que presenta un obvio problema en su limitada precisión.

El esquema que resume el CBCA se puede presentar de la siguiente manera:

- **Características generales**

1. Estructura lógica (coherencia y consistencia interna).
2. Elaboración inestructurada (presentación desorganizada).
3. Cantidad de detalles (abundancia de detalles o hechos distintos).

- **Contenidos específicos**

4. Engranaje contextual (ubicación de la narración en un espacio y tiempo).
5. Descripción de interacciones (cadena de acciones entre el testigo y otros actores).
6. Reproducción de conversaciones (réplica de conversaciones, el testigo reproduce conversaciones entre diferentes personas a modo de role-play)
7. Complicaciones inesperadas durante el incidente (por ejemplo, interrupción imprevista).

- **Peculiaridades del contenido**

8. Detalles inusuales (detalles con baja probabilidad de ocurrencia).
9. Detalles superfluos (detalles irrelevantes que no contribuyen significativamente a los hechos)
10. Incomprensión de detalles relatados con precisión (explicación de detalles que el menor no comprende pero realmente sí tienen sentido).
11. Asociaciones externas relacionadas (inclusión externa a los hechos en sí pero relacionada con ellos, tal como en una agresión sexual recordar conversaciones anteriores sobre este tema).
12. Relatos del estado mental subjetivo (referencia a sentimientos, emociones o cogniciones propias).
13. Atribución del estado mental del autor del delito (referencia del estado mental del agresor y atribución de motivos).

- **Contenidos referentes a la motivación**

14. Correcciones espontáneas (correcciones espontáneas o mejora de la declaración).
15. Admisión de falta de memoria (reconocimiento de lagunas de memoria). Plantear dudas sobre su propio testimonio.
16. Plantear dudas (dudar de que otros crean la alegación).
17. Autodesaprobación (actitud crítica sobre su propia conducta).
18. Perdón al autor (la declaración de la víctima favorece al acusado o evitación de más acusaciones).

- **Elementos específicos de la agresión**

19. Detalles característicos de la ofensa (descripciones que contradicen las creencias habituales sobre el delito).

4.2.3.1. Validez y Fiabilidad de los Criterios del CBCA

El análisis de contenido basado en criterios se viene utilizando en los tribunales alemanes desde los años 50 (Steller y Boychuk, 1992). Sin embargo, la investigación sobre su fiabilidad y exactitud no se inicia hasta 30 años después, y la primera revisión sistemática de resultados no aparece hasta principios de siglo (Vrij, 2005). En este artículo se revisan las 37 publicaciones sobre la validez y fiabilidad del análisis de contenido de declaraciones como método para discriminar testimonios basados en experiencias vividas de otro tipo de declaraciones.

De la revisión de Vrij (2005) se desprende un hecho importante: en todos los estudios revisados, tanto de laboratorio como de campo, salvo en dos, los relatos basados en hechos experimentados puntúan más alto en el promedio de los criterios de CBCA que los relatos imaginados, falseados o no experimentados en general. Además, los estudios que no siguen este patrón general (Landry y Brigham, 1992) muestran diferencias claras con el resto en cuanto al entrenamiento de los encargados de puntuar los testimonios y la longitud de las declaraciones empleadas que podrían explicar la tendencia contraria de sus resultados.

Los estudios revisados por Vrij (2005) sugieren también que el CBCA puede ser empleado con la misma exactitud no sólo en testimonios de abuso sexual infantil, sino que se pueden expandir a otro tipo de casos. También la capacidad de discriminación parece robusta en cuanto al tipo de paradigma de investigación empleado (implicación en un delito real, observación de un vídeo, declaraciones obtenidas de memoria, etc.)

En cuanto a la capacidad discriminativa de los criterios, también parece clara la superioridad de los criterios cognitivos sobre los motivacionales. Dentro de los primeros, el criterio 2 (producción no estructurada), el 4 (engranaje contextual), y el 6 (reproducción de conversaciones) son los que más apoyo reciben (Vrij, 2005).

En cuanto a la exactitud, los estudios sobre la exactitud del CBCA muestran tasas de exactitud entre el 53 y el 89% para los que mienten, y del 60 al 100 % para los que cuentan experiencias vividas. Estos resultados son semejantes para diferentes niveles de edad, lo que sugiere que el CBCA puede ser apropiado también para adultos.

No obstante, la conclusión de Vrij (2005) es que el CBCA no cumple con los criterios necesarios para ser admitido en un tribunal como prueba (el conocido “test Daubert”) por dos motivos: la tasa de error, en torno al 30%, y la ausencia de consenso en la comunidad científica sobre la teoría o hipótesis sobre la que se sustenta. Muchos autores han expresado serias dudas sobre este método (Brigham, 1999; Davies, 2001; Lamb, Sternberg, Esplin, Hershkowitz, Orbach y Hovav, 1997; Rassin, 1999; Ruby y Brigham, 1997; Wells y Loftus, 1991).

Desde la revisión de Vrij, la investigación se ha centrado en aspectos como la familiaridad del suceso recordado (Pezdek, Morrow, Blandon-Gitlin et al. 2004; Blandon-Gitlin, Pezdek, Rogers y Brodie, 2005). Estos estudios parecen indicar que los criterios del CBCA son sensibles a la familiaridad del suceso recordado, de manera que cuando el niño está más familiarizado con la información sobre sexo o prácticas sexuales, podría puntuar más alto que cuando la familiaridad es menor. Esto podría deberse a que el niño familiarizado con las prácticas sexuales sería capaz de incluir en su relato información que ha adquirido de fuentes ajenas a los episodios experimentados.

Uno de los principales problemas del CBCA parece ser su dependencia de la edad del testigo. Muchos investigadores han encontrado ya pruebas de que los niños más pequeños, independientemente de la veracidad de su relato, tienden a puntuar más bajo en los criterios del CBCA que los niños mayores (Lamers-Winkelmann y Buffing, 1996; Lamb y otros, 1997; Raskin y Esplin, 1991^a). Investigadores más recientes han realizado un estudio de campo en el que han encontrado una relación lineal entre las puntuaciones en el CBCA y la edad del testigo. También han encontrado que informar al testigo de las

características de los criterios hace que éste puntúe más alto, algo que ya otros estudios habían encontrado (Vrij, Kneller y Mann, 2000; Vrij et al., 2004).

En otro estudio, Granhag, Strömwall y Landström (2006) investigaron la capacidad que tenían los adultos para detectar mentiras y verdades preparados y no preparados por niños. También, examinaron las estrategias utilizadas por los niños al mentir. Se entrevistaron 30 niños, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 13 años de edad sobre experiencias propias y un evento inventado por cada uno de ellos. De los 30 niños, 15 habían preparado sus testimonios, pero la otra mitad no lo habían preparado. Cada uno de los 60 adultos tuvo que examinar la veracidad de 10 declaraciones grabadas. En general, la detección de mentira fue de un 51.5%. Los adultos mostraron mayor precisión en las declaraciones no preparadas (56.6%) que en las preparadas (46.1%). Reportaron haber usado más las pistas verbales que las no verbales para mentir, especialmente el criterio de detalles. La estrategia verbal más utilizada reportada por los niños fue utilizar componentes de la vida real, ya fueran experiencias propias o de otras personas. La estrategia no verbal más utilizada fue la de mantenerse en calma. Por todo esto, se podría decir que la baja precisión en la detección de mentira, se pudo deber al fracaso de los adultos para poder determinar las estrategias para mentir de los niños.

Finalmente Akehurst, Manton y Quandte (2010) han encontrado que los criterios del CBCA predicen con exactitud la verdad de un testimonio en un 68% de los casos (67% de las declaraciones sinceras y 70% de las fabricadas), pero, lo que resulta aún más interesante, también han encontrado que las puntuaciones globales de CBCA explican el 81% de las decisiones de credibilidad. Esto indica que en las decisiones de credibilidad parece jugar un cierto papel la experiencia del valorador. En este estudio, los valoradores de testimonio carecían de cualquier otra información que no fuese la declaración del testigo y su edad, de manera que los autores apuestan por la influencia de las creencias del evaluador sobre los pesos relativos de la presencia de cada criterio.

De acuerdo con Juárez, L. (2004) al CBCA deberían eliminarse ocho criterios por no ser discriminativos ni válidos. Este autor concluye que los mismos no tienen calidad métrica suficiente, por lo que defiende que sean sustituido por criterios de base psicosocial. De manera específica, cita la siguiente lista:

1. Criterio 1: estructura lógica
2. Criterio 4: incardinación en el contexto
3. Criterio 10: detalles exactos mal interpretados
4. Criterio 11: asociaciones externas relacionadas
5. Criterio 12: estado mental subjetivo del menor
6. Criterio 16: dudas sobre el propio testimonio
7. Criterio 17: autodesaprobación
8. Criterio 18: perdón al acusado

Este mismo investigador y en esta misma investigación encontró una fiabilidad de 0.7352 para los 19 criterios y de 0.8080 cuando se ausentaron los 8 criterios que hemos señalados anteriormente. El análisis de la fiabilidad utilizado fue Alfa de Cronbach, y fue presentado en su Tesis Doctoral titulada La Credibilidad del Testimonio Infantil ante Supuestos de Abuso Sexual: Indicadores Psicosociales.

4.2.3.2. Método de codificación del CBCA

Muchos investigadores, entre ellos Köhnken (2003 y 2004), Köhnken y Steller (1988); Niehaus (2001), Steller y Köhnken (1989); Pezdek, Morrow, Blandon – Gitlin, Googman, Quas, Saywitz, Bidrose, Pipe, Rogers y Brodie (2004); Vrij (2008) y Quandt (2009), quienes han abordado diferentes métodos para codificar el CBCA, para los que se han realizado estudios con la intención de valorar los efectos de este entrenamiento sobre el acuerdo entre e intra valorador y se han empleado diferentes índices de fiabilidad en estos estudios parece haber un acuerdo importante, donde se ha llegado

incluso a desarrollar manuales con el fin de minimizar influencias externas. En uno de esos estudios Petersen (1997) estudiaron tres grupos de codificadores leyeron varios artículos y capítulos de libro sobre el CBCA, o asistieron a un seminario universitario sobre la credibilidad de las declaraciones y el AVD, o participaron en un programa de entrenamiento diferente. Un grupo de control no recibió entrenamiento. Antes y después del entrenamiento los grupos valoraron diferentes selecciones de varias transcripciones de declaraciones. Éstas se volvieron a valorar después de un periodo de tres semanas, para valorar la estabilidad de las codificaciones.

En esta investigación se codificó en escalas de cinco puntos, siendo la puntuación igual a cero cuando no estaba presente y a cuatro cuando estaba muy presente. Cuando se empleó esta modalidad para reducir la sensibilidad a pequeñas diferencias entre las declaraciones sinceras y las fabricadas. En este modelo el coeficiente de correlación infraestima el grado de acuerdo cuando la varianza es pequeña. Esta misma investigación sugiere que el entrenamiento aumenta de manera significativa el acuerdo promedio entre valoradores en todos los criterios y en todas las declaraciones, pasando de un 40 por ciento en la condición de línea base a casi un 70 por ciento. Sin embargo la lectura, seminario y el grupo de control no mostraron mejora alguna, sugiriendo que estos efectos son estables con una demora de tres semanas.

Al estudiar la fiabilidad entre valoradores en los criterios del CBCA observaron que las diferencias no superaban un punto de discrepancias en la escala de cinco, resaltando que para dieciséis de los diecinueve criterios el 90 por ciento de las estimaciones no se separaban más de un punto de la escala y concluyendo que el acuerdo entre especialista siempre está por encima del 80 por ciento.

Partiendo de estos resultados citados en los párrafos anteriores la investigación ha concluido que es posible codificar los criterios del CBCA con niveles de fiabilidad comparables a los que se refieren en la mayoría de los cuestionarios de personalidad. Sin embargo refieren que estos niveles sólo se alcanzan tras un entrenamiento minucioso.

Es válido señalar que para la corrección del CBCA hay que recurrir a la lista creada por Undeutsch (1967) y consultar los cambios que ha podido sufrir con las investigaciones realizadas por Arntzen (1970) y Szewczyk y Littmann (1982) quienes publicaron listas similares a la de Undeutsch. Sin embargo Steller y Köhnken (1989) combinaron las listas ya existentes e integraron en los 19 criterios de realidad definiéndolo de la siguiente manera:

1. *La estructura lógica* requiere que la declaración no contenga contradicciones o inconsistencias lógicas. Es importante señalar que ni la aparición de detalles inusuales (criterio 8) ni la referencia de complicaciones inesperadas (criterio 7) interfieren con la consistencia lógica. Además, consistencia lógica no es lo mismo que plausibilidad. Una declaración puede sonar implausible pero con todo ser lógicamente consistente.
2. *Producción no estructurada*. En ocasiones un testigo informa varios elementos de un incidente de manera no sistemática, cronológicamente desorganizados. Siguen sus asociaciones momentáneas más que una secuencia cronológica y lógica. Eso es extremadamente difícil sin un recuerdo genuino y, por tanto, poco probable que ocurra en declaraciones fabricadas.
3. *Cantidad de detalles*. El suceso, el lugar en el que ocurre y sus alrededores, y la gente implicada se explican con gran detalle.
4. *Engranaje contextual* significa que el suceso en cuestión se describe en relación con lugares concretos, esquemas de tiempo, relaciones personales con el acusado y otras personas antes y después del incidente. Además, pueden ser especialmente interesante la congruencia entre el comportamiento del testigo tal y como se describe en la declaración y sus características de personalidad.

5. *Descripción de interacciones.* Los sucesos que han ocurrido naturalmente se caracterizan por una secuencia de acciones y reacciones. Las reacciones o respuestas se pueden explicar psicológicamente como consecuencias de acciones previas. Especialmente en los niños, es difícil fabricar secuencias de interacciones comprensibles psicológicamente.
6. *Reproducción de conversaciones.* Difiere del criterio previo en un aspecto importante. Significa que el testigo reproduce conversaciones entre diferentes personas a modo de role-play, empleando por tanto el estilo de comportamiento de habla, el vocabulario, etc. de esas personas.
7. *Informar de complicaciones inesperadas.* A veces el curso de los sucesos se ve interrumpido por complicaciones y obstáculos inesperados. El rango de estas complicaciones puede ir desde una interrupción imprevista a la dificultad de terminar el suceso antes de su final lógico. Los testigos que fabrican raramente mencionan cualquier desviación del “modo normal” de operación.
8. *Detalles inusuales.* Hace referencia a elementos concretos o detalles que son inesperados y sorprendentes: detalles chocantes que no son obviamente irrealistas.
9. *Detalles superfluos.* Los detalles son superfluos si no resulta estrictamente necesario informar de ellos para la descripción del incidente en cuestión.
10. *Detalles correctos pero no comprendidos.* Este criterio es especialmente importante en la valoración del testimonio infantil. Significa que el niño informa de detalles y acciones cuyo significado y función claramente no comprende (como lo indica a veces la interpretación errónea de observaciones descritas correctamente).

11. *Asociaciones externas relatadas.* Significa que, por ejemplo, un testigo describe conversaciones con el autor que hacen referencia a sucesos previos que de alguna manera se relacionan con los hechos incriminatorios. Por ejemplo, en un informe sobre una relación incestuosa, esta asociación serían declaraciones del testigo (la hija) sobre conversaciones con el autor (el padre) en las que hablaron de las experiencias sexuales de la hija con otras parejas.
12. *Explicación de los estados mentales subjetivos.* Incluye la descripción de sentimientos como asco y miedo o informar de cogniciones relevantes respecto al crimen, como por ejemplo, pensar en el modo de escapar. No obstante, la mera mención de una emoción concreta, como por ejemplo, el miedo, no sería suficiente para cumplir este criterio. Lo que es importante es la descripción del desarrollo y cambio de emociones y/o cogniciones durante el suceso.
13. *Atribución del estado mental del autor* significa la descripción de emociones, cogniciones y motivaciones atribuidas al supuesto autor.
14. *Correcciones espontáneas.* Un testigo corrige o modifica descripciones previas sin haber sido animado por el entrevistador.
15. *Admitir ausencia de recuerdo.* Un testigo expresa preocupación porque puede no recordar todos los detalles relevantes, que puede que la descripción de determinados detalles sea incorrecta, etc.
16. *Plantear dudas sobre su propio testimonio.* El testigo indica que parte de su descripción parece implausible, poco probable, etc., que no puede creer que sea una explicación correcta de lo que ocurrió.
17. *Autodesprecio.* El testigo menciona detalles personales no favorables, autoincriminatorios.

18. *Perdón al autor*. El testigo excusa a la persona acusada por su comportamiento.
19. *Detalles característicos del delito*. El testigo describe elementos que son típicos del suceso pero que, a la vez, no son de sentido común para el público en general o discrepantes con el conocimiento de sentido común o los estereotipos.

Según Ballesteros, en su publicación posibilidades y limitaciones del análisis de contenido basado en criterios (CBCA) en la página <http://psicologiajuridica.org/psj261.html>. Esta técnica se ve influenciada claramente por la edad, alegando como una posible razón las pocas habilidades lingüísticas de los más pequeños, al mismo tiempo señala las habilidades narrativas y de memoria no desarrolladas totalmente. Este autor expresa que los niños entre los 4 y 7 años de edad difícilmente presenten criterios tales como descripción de interacciones, atribuciones al estado mental del perpetrador, admisión de falta de memoria y auto desaprobación de igual forma señala que los niños de 7 a 8 años se encuentran menos presente los criterios estructura lógica, cantidad de detalles, atribución al estado mental del perpetrador y correcciones espontáneas que en los niños de 13 y 14 años y cita a Vrij (2005). Consultado 23 de julio de 2014.

Con relación a regla para considerar un testimonio como falso o como verdadero Vrij (2005) el CBCA afirma que no puede asumirse como una herramienta objetiva, puesto que sus puntuaciones dependen de la interpretación personal del evaluador. Todo esto porque no hay reglas única que sugieran la decisión. En busca de dar respuesta a esta problemática Yuille (citado por Garrido y Masip, 2001) indican que si están presente los 5 primeros criterios y dos de cualquiera de los otros son suficientes para considerar fiables de la validez de la declaración, y agrega que con esto se logra identificar correctamente el 90% de historias verdaderas y 74% de las falsas. En este mismo orden Raskin y Esplin (1991 citados por Garrido y Masip, 2001) sugieren que la presencia de los dos criterios, estructura lógica y cantidad de detalles son indispensable para considerar

un testimonio válido. Esto señala nuevamente la nula existencia de un procedimiento estándar de decisión, sin embargo, es sumamente necesario tomar en cuenta la edad y la particularidad del caso que se esté evaluando, tomando en cuenta que a mayor número de criterios más credibilidad parece tener la declaración.

Con la finalidad de evaluar la credibilidad del testimonio, han surgido otras técnicas como el de la Razón del Número de Palabra Distintas por el número total de palabras de la declaración (TTR) (Hollien, 1990), el Sexual Abuse Legitimacy Scale (SAL) (Gardner, 1987), y el Análisis de Contenidos Científico (SCAN) (Sapir, 1987), entre otros, todos menos estudiados que el CBCA.

Recientemente, Roma, Martini, Sabatello, Tatarelli y Ferracuti (2014), realizaron un estudio con la finalidad investigar la fiabilidad del CBCA en la discriminación de las acusaciones de abuso sexual infantil durante las audiencias judiciales. La muestra estuvo compuesta por 487 casos de abuso sexual. Los autores concluyeron que las puntuaciones del CBCA se correlacionan de manera positiva con la edad, y de forma independiente del abuso, aclarando que el criterio 2 fue el único que no aumentó con la edad.

Todas estas técnicas antes señaladas tienen como intención fundamental estudiar la veracidad de las declaraciones que ofrecen los testigo en el sistema judicial, sin embargo, es válido observar que cada vez aumenta el nivel de exigencia científica, a fin de afianzar la efectividad y consistencia de los instrumento que se utilizan desde el campo de aplicación de la psicología. Por todo esto se recomienda al lector la búsqueda constante de informaciones y al investigador el desarrollo de nuevas investigaciones que fundamenten y ratifiquen los resultados antes señalados y que produzcan nuevos datos sobre este importante tema en los tiempos contemporáneos.

II. PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO V

ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1. OBJETIVOS

5.1.1. Objetivo General

Analizar el efecto del intervalo de retención y la repetición de entrevistas sobre los criterios de la técnica de evaluación de la Credibilidad de las Declaraciones Basada en Criterios (CBCA) en menores entre cinco y nueve años.

5.1.2. Objetivos Específicos

Determinar el efecto del paso del tiempo sobre los criterios de la técnica de evaluación de la Credibilidad de las Declaraciones Basada en Criterios (CBCA).

Determinar el efecto de la repetición de entrevistas sobre los criterios de la técnica de evaluación de la Credibilidad de las Declaraciones Basada en Criterios.

5.2. HIPÓTESIS

Los resultados de la investigación resaltada en la parte teórica ha demostrado que el paso del tiempo y la repetición de entrevistas interfiere en los recuerdos de los niños/as, provocando diferencias significativas en las declaraciones que estos/as ofrecen cuando son entrevistados. Después de conocer dichos resultados, este estudio pretende demostrar que:

Hipótesis 1. Los resultados mostrarán diferencias en los criterios del CBCA según el tiempo que transcurra entre el suceso y la entrevista.

Hipótesis 2. Los resultados mostrarán diferencias en los criterios del CBCA en función de la repetición de entrevistas.

5.3. MATERIAL Y MÉTODO

5.3.1. Muestra

Para este estudio, inicialmente tomamos una muestra de 56 menores dominicanos, de los cuales aplicamos la entrevista a cuarenta y ocho de ellos, ya que los ocho restantes no se presentaron (algunos cambiaron de colegio y otros por absentismo escolar); de estos 48 descartamos siete entrevistas, debido a que los participantes alegaron no recordar nada y no dieron declaraciones pertinentes para este estudio. Por tales razones, solo 41 completaron el estudio satisfactoriamente. Este grupo final fue distribuido en diferentes grupos, según los objetivos del estudio, tal como se describe en el apartado de procedimientos.

5.3.2. Descripción de la muestra según edad, sexo y nivel académico

A continuación presentamos una descripción de la muestra según la edad, el sexo y el curso en el que se encontraban, a fin de facilitar al lector una comprensión sobre cómo fueron distribuidos los grupos para homogeneizarlos, de manera que los resultados no se deban a las variables aquí descritas. Iniciamos con el grupo total, el cual fue considerado para estudiar el efecto de ambas variables (paso del tiempo y repetición de entrevistas; luego una descripción para analizar el paso del tiempo, tomando en cuenta que la repetición de entrevistas no interfiera y por último los niños que tomaron dos o tres entrevistas, que fue la muestra utilizada para analizar el efecto de la repetición.

El grupo total estuvo representado por las diferentes edades entre 5 y 9 años y fueron distribuidos de manera equitativa en cada uno de los grupos utilizados en el estudio. En cuanto al sexo, el grupo general estuvo formado por 21 niños y 22 niñas, a quienes se les distribuyó de manera equitativa para los diferentes momentos de entrevista. Con relación al curso o nivel académico, todos eran estudiantes de primero a

cuarto de la primaria, los cuales quedaron distribuidos de manera equitativa cuando se hizo la selección por edad, ya que estas dos variables se relacionan.

En cuanto a la clase social, se trata de una muestra estudiantes de un colegio privado con un pago no muy elevado, en un sector popular de la ciudad de Santo Domingo, lo que deja saber que se trata de niños y niñas proveniente familia de clase media, sin mayores dificultades económicas, pero sin grande riquezas acumuladas.

5.3.3. Procedimientos

Según el momento de la entrevista, la muestra se ha dividido en tres grupos, (un mes después del suceso, cuatro meses después del suceso y diecisiete meses después del suceso).

Según el objetivo de la entrevista, la muestra se ha dividido en siete grupos:

1. Todos los que se entrevistaron en la primera jornada de entrevista.
2. Todos los que se entrevistaron cuatro meses después.
3. Todos los que se entrevistaron diecisiete meses después.
4. Los que se entrevistaron cuatro meses después, por primera vez.
5. Los que se entrevistaron solo diecisiete meses después.
6. Los que participaron en dos entrevistas consecutivas.
7. Todos los que participaron en tres entrevistas.

Para el paso del tiempo en ausencia de repetición de entrevistas, la muestra estuvo formada como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5.1. Estadísticos descriptivos de participantes según el paso del tiempo

Entrevista	Participantes	Tiempo
Primera	20	Un mes
Segunda	13	Cuatro meses
Tercera	8	Diecisiete meses
Total de entrevista	41	Tres momentos

Para la repetición de entrevistas, específicamente, la muestra estuvo formada por 9 participantes. En la primera tanda participaron los nueve, en la segunda también, pero en la tercera solo 6. Esto debido a que para el tiempo de 17 meses, 3 de los 9 no estaban, ya que los mismos se cambiaron o se retiraron del colegio.

Tabla 5.2. Estadísticos descriptivos de participantes según repetición de entrevistas

Entrevista	Participantes	Tiempo
Primera	9	Un mes
Segunda	9	Cuatro meses
Tercera	6	Diecisiete meses
Total de entrevista	24	Tres momentos

Los datos de este estudio proceden de un amplio seguimiento que inicia con la elaboración del proyecto de tesis, con el tema “Sensibilidad del CBCA a la Repetición de entrevistas y el Intervalo de Retención en Niños Víctima de Abuso Sexual” en el año 2010, en la Universidad de Murcia. Dicho proyecto fue presentado a los organismos correspondientes en junio de 2011, dando paso a un seguimiento continuo que permitió inicialmente:

1. Un acuerdo con el Colegio Guanánico, para realizar la investigación en este centro educativo.
2. El entrenamiento de un grupo de psicólogos y psicólogas en entrevista psicoforense, principalmente en el protocolo NICHD.
3. Un montaje de un show con un payaso que escenifique un suceso a los niños seleccionados en el centro antes citado.

4. La elaboración de cartas requeridas por el comité de ética para realizar investigaciones con niños y la solicitud de firmas de los padres autorizando y aceptando que sus niños sean sometidos al proceso de investigación (consentimiento informado).
5. Un curso taller de actualización y entrenamiento en materia de interpretación del CBCA.
6. La presentación de un show, en 3 sesiones con el payaso PILIN en un mismo día.
7. Las diferentes jornadas de entrevistas (primera, enero -febrero de 2012; segunda, junio de 2012 y tercera, mayo de 2013).
8. Corrección, interpretación y análisis de los resultados, meses siguientes.

5.4. PROCEDIMIENTOS

Entrenamiento del payaso

Con la finalidad de presentar el suceso programado, se procedió a cuatro reuniones con el payaso PILIN, para planificar, programar y ensayar el evento que se les presentaría a los niños en días posteriores. En estas reuniones se buscó orientar al payaso para que tratara a todos los niños de manera igual. Estas explicaciones buscaron explicar que si tocaba un niño tenía que tocarlos a todos, tendría que colocar a todos los niños delante, si abrazaba a un niño tenía que abrazarlos a todos, debía inducir a los niños para que simularan que estaban desnudos y que alguien venía, que esa persona viniera (en este caso una segunda persona) y que él le pidiera a los niños que se taparan, que los niños hicieran la simulación de acostarse en una cama, que le llevara a simular un baño en la playa, que se presentaran canciones diferentes, que surgieran eventos inesperados como irse la luz y apagarse la música y que todo esto sea como un juego.

Con esto se buscó que todos los niños experimentaran el mismo evento, “con la misma intensidad emocional” y que se crearan recuerdos que pudieran ser evaluados

por el CBCA como técnica diseñada para el estudio de la veracidad de las declaraciones basada en criterios.

Entrenamiento en protocolo NICHD

Para garantizar que todas las entrevistadoras siguieran un solo modelo y un solo protocolo de entrevista, se procedió a entrenar un grupo de profesionales en protocolo NICHD. Estas entrevistadoras fueron quienes realizaron las entrevistas que sustentan este estudio. Para esto, se tomó como requisito que sean profesionales de la psicología, con experiencia previa en entrevistas psicológicas forense. En este curso se hizo énfasis en evitar las preguntas sugestivas y engañosas que contaminan el relato de los menores e imposibilitan su valoración posterior. Durante el entrenamiento, hubo feedback, prácticas teóricas, práctica de entrevista y retroalimentación. Esto, a fin de disminuir el mal uso de este protocolo. El contenido de este entrenamiento se detalla en la tabla 5.3, que se presenta a continuación.

Tabla 5.3. Entrenamiento en el protocolo NICHD

Temas	Objetivos
Psicología Jurídica	Reencontrar a los participantes con la práctica en Psicología Jurídica.
Psicología del Testimonio	Hacer un llamado a que se centren en las funciones de la psicología del testimonio.
SVA	Introducir el SVA como una técnica de evaluación de la credibilidad de las declaraciones.
La Entrevista Forense	Presentar los diferentes tipos de entrevistas estandarizadas con fines forenses y hacer la salvedad de los errores que pueden cometerse haciendo mal uso de ellas.
Protocolo NICHD	Presentar la funcionalidad del protocolo NICHD y las investigaciones que lo validan como modelo de entrevista.
Práctica	Acompañar el aprendizaje alcanzado por los participantes para aplicar el protocolo NICHD.

Entrenamiento en CBCA

Este entrenamiento se desarrolló con la intención de que los y las participantes se actualicen en las investigaciones que mantienen viva la hipótesis de que las declaraciones verdaderas son diferentes de las inventadas y creadas, al mismo tiempo que se reencuentren con esta técnica, para unificar criterio y reducir errores en materia de la corrección de la técnica. Esto a fin de reducir los errores de corrección, ya que este entrenamiento fue dirigido a psicólogos a nivel de maestría y que trabajan en el Sistema de Justicia de la República Dominicana. El contenido del entrenamiento estuvo orientado como se explica en la Tabla 5.4, que se presenta a continuación y tomando en cuenta el marco de referencia de este trabajo.

Tabla 5.4. Entrenamiento en CBCA

Presentaciones	Objetivo
Pinceladas sobre el protocolo NICH.	Al terminar esta presentación los y las participantes tendrán claro que para interpretar CBCA se debe partir de entrevistas no sugestivas.
Entrevista sobre hechos vividos e inventados.	Al finalizar esta jornada los participantes tendrán materiales para interpretar el CBCA.
Avances en el SVA y al CBCA.	Al finalizar esta actividad los y las participantes estarán actualizados con los estudios actuales en materia del CBCA y con los criterios de corrección más efectivos.
Ensayos sobre correcciones.	Al finalizar esta jornada habremos integrados los planteamientos teóricos y habremos puesto en práctica los avances discutidos.
Seguimiento y práctica.	Al finalizar un mes los y las participantes tendrán que presentar 5 correcciones de CBCA.

Consentimiento informado

Por cuestiones éticas y de carácter jurídico fue necesario y obligatorio contar con la autorización de los padres y de los niños antes de proceder a realizar las entrevistas. Para esto, realizamos una carta de consentimiento en coordinación con el Colegio

Guananico, la hicimos llegar a cada padre para que la firme dando la autorización y luego le pedimos, además, al niño la autorización. En los anexos aparece el modelo.

Presentación del Payaso

En enero de 2013 se presentó el payaso quien escenificó una actividad al grupo de niños seleccionados, tomando en cuenta los puntos señalados en el entrenamiento que se presentó previamente y que hemos detallado como entrenamiento a payaso. El payaso resaltó lo acordado, quedando claro que se habló de cama, dormir, jugar, desnudo, taparse o cubrirse su desnudez mientras venía un desconocido, canciones y tocar a todos y todas las niñas/os durante el juego por la cabeza y por los hombros, despidiéndose con un abrazo al grupo completo.

Para sacar la palabra desnudez se desarrolló un juego, donde se les pedía a los niños que imaginaran que estaban en la playa, que se estaban bañando y que venía alguien y podía verle, por lo que tenían que cubrirse rápidamente, ya que ellos sentían vergüenza. Para la palabra cama, el payaso le pidió que imaginaran que era de noche, que tenían sueño y que había que dormir, se acostaba en el suelo y de los niños hacían lo mismo. Para abrazarlo y tocarlo debía poner música, cantar y bailar con todos y todas. Se simuló que se dañó la música y que se fue la luz, involucrando los niños en la situación y finalmente pidiéndole abrazos y que abrazaran a sus compañeros.

Primera jornada de entrevista

En esta primera etapa se desarrollaron veinte entrevistas válidas, las cuales fueron realizadas en los primeros 30 días después del suceso.

Segunda jornada de entrevista

Se entiende por segunda jornada de entrevista a aquellas que se realizaron cuatro meses después de habersele presentado el payaso. En dicha jornada se realizaron

veintiuna entrevistas válidas, que fueron realizadas por las mismas entrevistadoras. En esta ocasión, las entrevistadoras fueron asignadas de manera que no entrevistaran a ningún niño que habían entrevistado anteriormente.

Tercera jornada de entrevista

La tercera jornada de entrevista fue desarrollada diecisiete meses después de haberle presentado el payaso, logrando entrevistar treinta y tres niños. Esta jornada fue desarrollada por las mismas entrevistadoras, pero sin que ninguna entrevistase los mismos casos. En esta ocasión se siguió el mismo procedimiento que en la segunda entrevista.

Transcripción de las entrevistas

Para esto pedimos a las entrevistadoras el manuscrito, quienes procedieron a hacer este trabajo auxiliándose en los apuntes y grabaciones realizados en el encuentro con el niño.

Corrección del CBCA

La valoración de las entrevistas mediante los criterios de análisis de contenido (CBCA) la realizaron dos evaluadoras independientes. Ambas recibieron entrenamiento en la técnica y desconocían los objetivos del estudio, así como la condición a la que pertenecía cada entrevista. Ambas realizaron todas las valoraciones, con la finalidad de contar con la corrección de varias expertas y reducir el efecto del evaluador. Al revisar las evaluaciones de ambas en el momento inicial, con un estadístico de muestra relacionadas y no encontramos diferencias estadísticamente significativa, encontrando una correlación de ,876. Esto solo lo aclaramos, ya que la puntuación inicial no la tomamos en cuenta en el análisis de los resultados. Sin embargo, es válido aclarar que esta corrección se hizo en base a una escala de cinco opciones (muy presente, presente, poco presente, muy poco presente y no presente), esto por recomendaciones teóricas, a fin de reducir la decisión rápida entre un sí y un no.

En la Tabla 5.5, se explican las diferencias en las puntuaciones de las evaluadoras, resaltando qué cantidad de puntos hubo entre las decisiones y por último el nivel de dificultad en ponerse de acuerdo, cuando se le pidió que consensaran la respuesta y decidieran en equipo la que más correcta le pareciera. En el nivel de acuerdo se refleja una reducción prácticamente total, siendo la diferencia mayor de 3.85% para tres criterios.

Tabla 5.5. Diferencias y nivel de dificultad entre evaluadoras

Criterios	1	2	3	4	Total	Dificultad
1.	24.36	6.41	0	0	30.77	0
2.	8.97	2.56	2.56	0	14.10	0
3.	21.79	2.56	0	0	24.36	1.29
4.	10.26	8.97	0	0	19.23	1.29
5.	19.23	38.46	5.13	0	62.82	2.56
6.	5.13	7.69	3.85	0	16.67	2.56
7.	6.41	0	0	0	6.41	1.29
8.	6.41	1.29	0	0	7.69	1.29
9.	24.36	3.85	1.29	0	29.49	3.85
10.	0	0	0	0	0	0
11.	0	1.29	1.29	0	2.56	0
12.	5.13	5.13	0	0	10.26	3.85
14.	5.13	0	5.13	0	10.26	0
15.	7.69	11.54	10.26	2.56	32.05	3.85

Lectura: 1= Diferencia por un punto, 2= diferencia por dos puntos, 3= diferencias por tres puntos y 4= diferencias por cuatro puntos. Total = a porcentaje de diferencia total por criterio entre evaluadoras. Dificultad = a porcentaje de criterios en el que estuvieron dificultad para ponerse de acuerdo al tener que elegir un criterio en equipo.

Dado los resultados que se presentaron en la tabla anterior, pudimos explicar que el análisis realizado por las evaluadoras logró un consenso de manera general, lo que nos dio un indicador positivo a la hora de analizar los resultados de este estudio. Si nos detenemos a observar las diferencias al elegir la presencia de un criterio, en su

gran mayoría no hubo, y en los que hubo, el mayor porcentaje estuvo marcado por un punto, seguida por diferencias de dos puntos, con un menor porcentaje. Los porcentajes de diferencias de tres puntos fueron mínimos y los de cuatro casi nulos.

Al señalar el nivel de dificultad al ponerse de acuerdo, podemos resaltar que en todos los casos lo hicieron por encima del 96% de las veces. Luego, a solicitud de un acuerdo común, lograron ponerse de acuerdo en el 100% de los criterios.

Este estudio entre evaluadoras, nos permitió hacer una revisión detenida de la decisión inicial por parte de cada una de ellas y al mismo tiempo lograr que los criterios señalados estén consensuados entre dos profesionales con conocimiento de la técnica. Una vez contamos con los datos, procedimos a analizar los resultados a nivel estadístico.

5.5. MANIPULACIONES

Repetición de entrevistas

La variable repetición ha sido estudiada al aplicar tres entrevistas, usando el protocolo NICHD, descrito anteriormente. De manera general hemos seguido los mismo procedimientos que para estudiar el paso del tiempo, pero haciendo repeticiones de entrevistas cuatro meses después y 17 meses después del suceso. Una vez aplicadas las entrevistas, procedimos a analizar el contenido de las declaraciones, usando como herramienta el CBCA, tal como se describe anteriormente y luego a realizar los cálculos estadísticos.

5.5.1. Variables controladas

Desigualdad en la intensidad del caso, a fin de controlar esta variable se propuso un estudio análogo donde todos los sujetos de investigación vivieron el mismo evento, con la misma persona, con el mismo contenido y “con la misma intensidad”. Para

controlar la intensidad se dieron instrucciones al payaso para que si le ponía la mano a uno se la pusiera a todos, se trabajó la presentación en círculo para que todos estuvieran a la misma distancia y se presentó lo mismo a todos los sujetos.

La edad es controlada a la hora de asignar los sujetos en los diferentes intervalos de retención y diferentes cortes de entrevistas, a fin de que todos los grupos entrevistados tengan una representación de todas las edades presentes en la muestra total.

El sexo es controlado a la hora de asignar los sujetos a entrevistar en los diferentes intervalos de retención y grupos de entrevistas, para asegurar que todos los grupos estén formados por ambos sexos de manera más o menos equitativa.

Efecto del entrevistador. Se entrenó a un grupo de psicólogos para que realizaran las entrevistas y se les pidió no generar preguntas subjetivas durante la entrevista. Quienes realizaron esta tarea no podían entrevistar al mismo participante dos veces ni tenían informaciones sobre los objetivos de la investigación. Para poder participar los psicólogos tenían que presentar un nivel mínimo de máster. La información ofrecida por los niños fue controlada grabando y transcribiendo todos los casos y luego pasado a digital en la misma forma en que fue ofrecida la declaración.

5.6. MATERIALES

5.6.1. Protocolo NICHD

Tal como describimos en la parte teórica, el protocolo NICHD tiene su origen en El National Institute of Child Health and Human Development, y surge con el objetivo de operacionalizar las recomendaciones consensuadas por expertos profesionales sobre cómo proceder y qué técnicas utilizar en una entrevista de investigación, a fin de maximizar la adherencia de los entrevistadores a dichas recomendaciones. El mismo da prioridad a preguntas de final abierto y al recuerdo libre, siguiendo los siguientes lineamientos:

1. En inicio, el entrevistador que sigue esta técnica debe introducir con una autopresentación, incluyendo la función que desempeña y una presentación de la persona evaluada.
2. Una vez presentadas las partes, el/la entrevistador/a explica a la persona evaluada la necesidad de contar solo la verdad, donde el propio protocolo tiene una serie de preguntas y ejercicios que guían todo el proceso. Se invita a los menores a corregir al entrevistador cada vez que no entiendan las preguntas que se le hacen y a solicitar aclaraciones cuando lo precisen.
3. El siguiente paso que asume el protocolo es entrenar a los menores en *memoria episódica*, es decir, se le invita a recordar un suceso neutro. Esto facilita el uso de las estrategias y/o técnicas que van a tener que utilizar en la fase de obtención de la información relevante, tales como responder a preguntas de final abierto aportando una descripción detallada del suceso solicitado y preguntas pista, que se utilizan como estímulo para que a partir de ellas los menores se ayuden en la reconstrucción de la historia.
4. Una vez que el entrevistador/a entiende que está listo, da paso a la entrevista. En esta fase no se debe hacer uso de preguntas sugestivas o sugerentes, y no introducir información no aportada previamente por el menor, obligando así a que la única fuente sean sus propios recuerdos.
5. Cuando el menor revela el abuso, el entrevistador le debe invitar a hablar, animar a continuar y utilizar pistas previamente verbalizadas por el menor. Las preguntas directivas, no sugestivas y/o las preguntas de elección múltiple sólo se utilizarán cuando la información considerada de máxima relevancia aún no haya sido declarada.

6. Al final, el entrevistador debe hacer un cierre, haciendo una retroalimentación y luego introduciendo un tema distractor que prepare el menor para concluir con el proceso.

La investigación ha demostrado la efectividad de este protocolo, tal y como lo explicamos en la parte teórica, siendo valorada en muchas ocasiones como el mejor método de entrevista para casos de abuso sexual infantil en menores, posicionándola por encima del Memorandum de Buenas Prácticas, resaltando la especificidad, concreción, énfasis constante en la retroalimentación, la revisión de los profesionales y las oportunidades de que los entrevistados practiquen el recuerdo libre en la fase presustantiva de la entrevista.

Por estas razones antes descritas, hemos elegido este protocolo como instrumento metodológico, invitando al lector, a revisar la parte teórica y el anexo para un mayor conocimiento del mismo.

5.6.2. CBCA

Es oportuno retomar la lista de criterios desarrollada por Undeutsch (1967) y los cambios realizados por Arntzen (1970) y Szewczyk y Littmann (1982) y Steller y Köhnken (1989), quedándonos con la integración de los 19 criterios de realidad, tal como lo hemos descrito en la parte teórica y que en lo adelante puntualizamos, ya que consideramos de carácter obligatorio que estos datos aparezcan dentro de este apartado.

Para los fines de este estudio hemos considerado como presencia de los criterios en las declaraciones que estuvieron los elementos que se describen en cada uno de los criterios que aparecen a continuación.

Características generales

1. *Estructura lógica*. Para que una declaración presente el criterio estructura lógica se requiere que la misma no contenga contradicciones o inconsistencias

lógicas. Es válido aclarar que esta no se contradice con los criterios detalles inusuales ni referencia de complicaciones inesperadas. Además, consistencia lógica no es lo mismo que plausibilidad.

2. *Producción no estructurada*. Se considera presente cuando en ocasiones un testigo informa varios elementos de un incidente de manera no sistemática, cronológicamente desorganizados. Siguen sus asociaciones momentáneas más que una secuencia cronológica y lógica.
3. *Cantidad de detalles*. Aparecen explicaciones del suceso, el lugar, sus alrededores, y la gente implicada de manera detalladas.

Contenidos específicos

4. *Engranaje contextual*. Se considera presente cuando la declaración se describe en relación con lugares concretos, esquemas de tiempo, relaciones personales con el acusado y otras personas antes y después del incidente.
5. *Descripción de interacciones*. Este criterio está presente cuando los hechos ocurridos naturalmente se caracterizan por una secuencia de acciones y reacciones. Las reacciones o respuestas se pueden explicar psicológicamente como consecuencias de acciones previas.
6. *Reproducción de conversaciones*. Se considera su presencia cuando el menor reproduce conversaciones entre diferentes personas a modo de role-play, empleando por tanto el estilo de comportamiento de habla, el vocabulario, etc. de esas personas.
7. *Informar de complicaciones inesperadas*. La presencia de este criterio se refiere al reporte de complicaciones que surgen durante el suceso, puede ir desde una interrupción imprevista a la dificultad de terminar el suceso antes de su final lógico.

Peculiaridades del contenido

8. *Detalles inusuales*. Este está presente cuando aparecen elementos concretos o detalles que son inesperados y sorprendentes: detalles chocantes que no son obviamente irrealistas.
9. *Detalles superfluos*. Este está presente en aquellas declaraciones donde los menores hacen referencia a detalles que no resultan estrictamente necesario informar de ellos para la descripción del incidente en cuestión.
10. *Detalles correctos pero no comprendidos*. Su presencia implica que el niño informe de detalles y acciones cuyo significado y función no comprende claramente.
11. *Asociaciones externas relacionadas*. La presencia de este implica que el menor haga descripciones de conversaciones con el autor, haciendo referencia a sucesos previos, que de alguna manera se relacionan con los hechos incriminatorios.
12. *Explicación de los estados mentales subjetivos*. Este está presente cuando aparecen descripciones de sentimientos como asco y miedo o informar de cogniciones relevantes respecto al hecho.

Contenidos referentes a la motivación

13. *Correcciones espontáneas*. La presencia de este criterio involucra que testigo haga correcciones o modificaciones previas sin haber sido animado por el entrevistador.
14. *Admitir ausencia de recuerdo*. Este criterio implica que la declaración contenga expresiones de preocupación porque puede no recordar todos los detalles relevantes, que puede que la descripción de determinados detalles sea incorrecta.

Debido al tipo de suceso presentado, en el cual los participantes no han sido víctima de un abuso sexual infantil, es de vital importancia reconocer que no debemos concluir sobre los criterios 13, 16, 17, 18 y 19, los cuales buscan cuestiones propia de este tipo de violación por lo que estos criterios no lo hemos considerados como relevantes para esta investigación, por lo que no serán tomados en cuenta en los resultados.

Es válido aclarar, que tanto el CBCA como el protocolo NICHD se encuentran detallados en la parte teórica y a la vez funcionan como herramientas para medir las variables de estudios. Esto se debe a que ambas son parte de la teoría y en el caso de esta última, además de ser una herramienta, se trata de la variable dependiente, es decir, según nuestra hipótesis, es esta técnica la que precisamente se va a ver afectada por el paso del tiempo y la repetición de entrevistas.

5.7. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis de los datos se ha realizado mediante diferentes pruebas estadísticas de tipo paramétricas, específicamente el diseño de más de dos muestra, ANOVA:

1. Cálculo de medias y desviaciones típicas.
2. Comparación de medias.
3. Comparaciones múltiples a posterioris
4. Comparaciones simple dos a dos.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS: ANÁLISIS Y TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

6.1. RESULTADOS POR PASO DEL TIEMPO

En el presente análisis, se pretende responder si existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las medias en 14 de los 19 criterios del CBCA cuando se obtiene la declaración en diferentes tiempos (un mes después, cuatro meses después y 17 meses después). Para hacer esta comparación y determinar la existencia de dichas diferencias, hemos aplicado un Análisis de Varianza (ANOVA) sobre las puntuaciones en los 14 criterios que toman en cuenta los contenidos específicos, peculiaridades del contenido y contenido referente a la motivación que se podrían evaluar partiendo del suceso presentado, dejando fuera los criterios 13, 16, 17,18 y 19, ya que estos evalúan puntos muy específico del abuso sexual infantil, los cuales no tienen por qué responderse en un suceso presentado de manera sana.

Para responder esta pregunta hemos analizado 41 entrevistas, de igual número de niños/as, las cuales han sido tomadas en tres tiempos diferentes (20 un mes después, 13 cuatro meses después y 8 diecisiete meses después). En este caso la variable independiente es el tiempo transcurrido entre la presentación del suceso y la entrevista y la variable dependiente la presencia de los criterios como indicadores de credibilidad.

Antes de continuar, es válido explicar que a lo largo de este capítulo sólo presentamos las estadísticas donde hemos encontrado diferencias significativas, limitándonos a informar por escrito aquellos detalles que consideramos importantes y pertinentes para la comprensión del análisis.

6.1.1. Prueba de homogeneidad de las varianzas

Con la intención de cumplir con el procedimiento estadístico, hemos tomado en cuenta interpretar la Prueba de Homogeneidad de Varianzas de Levene, a fin de asumir varianzas homogéneas, o no. Este análisis, nos permitió aceptar la hipótesis de

heterogeneidad de las varianzas en los criterios: engranaje contextual (4), incomprensión de detalles relatados con precisión (10), asociaciones externas relacionadas (11), relatos del estado mental subjetivo (12) y correcciones espontáneas (14), tal como se presenta en la tabla 6.1. Los demás criterios presentan varianzas homogéneas. Tal como se presenta a continuación.

Tabla 6.1. Criterios con varianzas heterogéneas según el paso del tiempo
Prueba de Homogeneidad de Varianzas de Levene

CRITERIO	Estadístico de Levene	Sig.
Engranaje contextual	4,752	,014
Incomprensión de detalles relatados con precisión	11,894	,000
Asociaciones externas relacionadas	19,662	,000
Relatos del estado mental subjetivo	11,549	,000
Correcciones espontáneas	38,754	,000

La diferencia de media es significativa a nivel de 0.05.

Si observamos los resultados de la presente tabla, nos damos cuenta que tenemos que concluir que no se cumple con el supuesto de homogeneidad de las varianzas por lo que no sería apropiado interpretar los resultados F de ANOVA para los mismo, llevándonos esto a realizar otro tipo de análisis para los mismos. Con la intención de mostrar una idea sobre las medias y la desviación típica en cada uno de los criterios en los que hemos encontrado diferencias significativas, de entrada le presentamos la tabla 6.2, a fin de facilitar la comprensión de los demás resultados que presentamos a continuación.

Tabla 6.2. Criterios con medias diferentes según el paso del tiempo

Estadísticos descriptivos

Criterios	Momentos	Media	Desviación típica
Engranaje contextual (4)	1	,30	,657
	2	3,08	1,320
	3	,63	1,408
	Total	1,24	1,640
Asociaciones externas relacionadas (11)	1	,0	,000
	2	,0	,000
	3	,50	1,069
	Total	,10	,490
Correcciones espontáneas (14)	1	,00	,000
	2	,08	,277
	3	1,00	1,852
	Total	,22	,881
Admisión de falta de memoria (15)	1	,55	1,234
	2	1,00	1,155
	3	2,38	1,847
	Total	1,05	1,482

6.1.2. ANOVA para criterios con varianzas homogéneas

El único criterio con varianzas homogéneas con diferencias significativas fue **admisión de falta de memoria** (15), en el cual hemos encontrado que las medias aumentan conforme aumenta el tiempo entre el suceso y la entrevista: $F(2, 28) = 5,267$, $p = ,010$. Lo que nos lleva a concluir que existen diferencias significativas entre los tres centros de medias de los tres momentos de entrevista.

6.1.3. Comparaciones múltiples para criterios con medias homogéneas

A continuación presentamos un análisis de comparaciones múltiples para los criterios con medias homogéneas, limitándonos a presentar las diferencias específicas entre las medias en el criterio 15, ya que fue el único que cumplió con el supuesto

de homogeneidad de varianzas y que además presentó significación estadística entre las medias, por lo que es el único que aplica para ser interpretado con la prueba de comparaciones múltiples de Tukey y Scheffé.

En las pruebas de Tukey y Scheffé encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los resultados de las entrevistas un mes después y diecisiete meses después en el del criterio 15. Sin embargo, no aparecen diferencias estadísticas entre los resultados cuando se aplica un mes después y cuatro meses después. Siendo así, es válido concluir que en 17 meses se producen cambios significativos en los elementos que se evalúan en el criterio admisión de falta de memoria. Siempre que se combinan el momento 1 con el momento 3 o el 3 con el 1, aparece una $p = .007$ en la prueba de Tukey y una $p = .010$ en la prueba de Scheffé. Dicha diferencia refleja que a mayor paso del tiempo mayor presencia del criterio, esto también pasa entre la entrevista uno y dos, aunque no alcanza la significación estadística en este intervalo de tiempo de cuatro meses como lo hace en los 17 meses.

6.1.4. Diferencias en variables con varianzas heterogéneas

Debido a que los criterios 4, 10, 11, 12 y 14 tienen varianzas heterogéneas y las normas estadísticas nos sugieren que no debemos interpretar el F del ANOVA, procedimos a analizar estas medias con pruebas a posteriori, las cuales nos permitieron interpretar sus resultados. En primer momento aplicamos las pruebas de Welch y Brown-Forsythe, debido a que estas pruebas permiten analizar las diferencias para muestras heterogéneas.

Al revisar los resultados de la prueba de Welch, en el criterio **engranaje contextual (4)**, encontramos una $F(2, 14.115) = 23.653$, $p = .000$ y una $F(2, 18.671) = 21.470$, $p = .000$ en la prueba de Brown-Forsythe. Lo que permite interpretar que el paso del tiempo tiene un efecto significativo sobre el este criterio. Dicho efecto produce un aumento significativo en la presencia del criterio cuando hay un intervalo de retención

de cuatro meses, cosa que no se mantiene cuando el tiempo aumenta a 17 meses. Sin embargo, es válido resaltar que la presencia del criterio sigue siendo mayor 17 meses después que un mes después, aunque no a nivel significativo.

6.1.5. Comparaciones múltiples para muestras heterogéneas

En este apartado presentamos las diferencias estadísticas de manera específica para los criterios con medias heterogéneas. Para esto, hemos utilizado tres pruebas de comparaciones múltiples (Tamhane, T3 de Dunnett y C de Dunnett) en las cuales aparecen diferencias significativas de manera específica según se muestra a continuación.

Las medias del criterio **Engranaje contextual (4)** muestran diferencias en todas las combinaciones donde esté presente el momento dos, es decir, al comparar la media del momento uno con la media del momento dos y viceversa, como también las hay al comparar la media del momento dos con la media del momento tres y viceversa. Esto nos permite interpretar que las diferencias estadísticas del criterio 4 se deben, específicamente, al momento dos, ya que entre la media del momento uno y el momento tres no hay diferencias significativas. Estos resultados demuestran nuevamente que la presencia de este criterio es mayor cuando el intervalo de retención es de 4 meses y que cuando pasan 17 meses la presencia baja nuevamente, aunque con una media ligeramente mayor que cuando pasa un mes, sin que esta alcance significación estadística.

En esta misma línea, encontramos una leve diferencia en las medias del criterio **Asociaciones externas relacionadas (11)**, al estar presente solo en las declaraciones realizadas 17 meses después. Al comparar las medias con la prueba T de Dunnett (bilateral) encontramos diferencias de -500, para una significación de ,023, al comparar el momento uno con el dos y una diferencia de -500 para una significación de ,035 al comparar el momento dos con el tres. Estos resultados muestran que la probabilidad de que este criterio esté presente aumenta cuando el tiempo es de 17 meses.

Con la intención de ilustrar gráficamente presentamos la tabla 3.3, en la que presentamos una los resultados obtenidos en las comparaciones múltiples para muestras, no homogéneas, aclarando que en este caso solo resaltamos la prueba T3 de Dunnett, por ser esta la más recomendada para el tamaño de la muestra analizada, la cual debe ser considerada como pequeña, ya que tenemos dos grupos inferior a 15 participantes.

Otro criterio que mostró diferencias de media fue **correcciones espontáneas (14)** el cual, al comparar las medias con la prueba T de Dunet (bilateral) encontramos diferencias de -1,000, para una significación de ,010, al comparar el momento uno con el dos y una diferencia de -,923 para una significación de ,027 al comparar el momento dos con el tres. Si miramos las medias en la tabla 6.2, podemos observar que la tendencia es a aumentar, es decir, que en la medida que aumenta el intervalo de retención, también aumenta la presencia del criterio.

Tabla 6.3. Comparaciones múltiples para muestras con varianzas heterogéneas

Variable dependiente		(I)	(J)	(I-J)	Sig.
CRITERIO 4	T3 de Dunnett	1	2	-2,777*	,000
			3	-,325	,894
		2	1	2,777*	,000
			3	2,452*	,004
		3	1	,325	,894
			2	-2,452*	,004
t de Dunnett (bilateral) ^a	1	3	-,325	,660	
	2	3	2,452*	,000	
CITERIO 11	T3 de Dunnett	1	2	,000	
			3	-,500	,505
		2	1	,000	
			3	-,500	,505
		3	1	,500	,505
			2	,500	,505
	t de Dunnett (bilateral) ^a	1	3	-,500*	,023
		2	3	-,500*	,035

La diferencia de media es significativa a nivel de 0.05.

De esta manera hemos terminado de mostrar los criterios en los que el paso del tiempo ha demostrado afectar significativamente las medias, resaltando que en todos ellos la tendencia ha sido a aumentar, aunque no necesariamente este aumento haya sido lineal. Si miramos la tabla 6.2, todas las medias del momento uno (un mes después) son inferiores al momento dos (cuatro meses después) y solo en el criterio 15 el momento tres (diecisiete meses después) es inferior al momento dos.

6.2. MEDIAS SEGÚN EL NÚMERO DE ENTREVISTAS

Para analizar el efecto de la repetición de entrevistas sobre los criterios del CBCA, hemos estudiado veinticuatro entrevistas divididas en tres grupos diferentes (6 que tomaron una sola, 9 que tomaron dos y 9 que fueron sometidos a tres interrogatorios). Todos los casos presenciaron el mismo suceso y fueron entrevistados el mismo día, de acuerdo con el número de entrevistas, es decir, el primer grupo se entrevistó un mes después de haber presenciado el suceso, en el segundo cuatro meses después y en el tercero 17 meses después.

6.2.1. ANOVA según el número de entrevistas

Después de analizar los criterios con un ANOVA, hemos encontrado que no hay diferencias estadísticamente significativas en los criterios que cumplieron con el supuesto de homogeneidad de varianzas. Sin embargo, dado que algunos criterios requieren de otro tipo de análisis, procedimos como presentamos a continuación.

6.2.2. Pruebas robusta de igualdad de media para varianzas heterogéneas

Los criterios: estructura lógica, descripción de interacciones, incompreensión de detalles relatados con precisión, asociaciones externas relacionadas y correcciones espontáneas no cumplieron con el supuesto de homogeneidad de varianza, por lo que

procedimos a realizar las pruebas robustas de Welch y Brown-Forsythe, a fin de analizar la igualdad de medias, sin la necesidad de cumplir con dicho supuesto.

Al realizar dichos análisis encontramos diferencias en el criterio **cantidad de detalles (3)**, pudimos observar que los centros de media uno y dos se parecen mucho (centro 1: 3,33; y centro 2: 3,11), a diferencia del centro 3: 2,33. Al interpretar la prueba F de ANOVA, resultando una $F(2,21) = 5,209$, en la prueba de Welch con una sig. = ,021 y una $F(2,21) = 3,596$, en la prueba de Brown-Forsythe con una sig. = ,047, permitiéndonos concluir, en ambas pruebas, que existen diferencias significativas entre las medias de los grupos que se ha repetido entrevista en tres ocasiones. Si observamos las medias detenidamente, la mayor diferencia está en el centro 3, es decir, en los resultados de la tercera entrevista. Esto nos permite concluir que el criterio cantidad de detalles es sensible a la repetición de interrogatorios, con una tendencia a disminuir la probabilidad de estar presente cuando se realizan tres entrevista en un tiempo de 17 meses.

Extrañamos la presencia de los criterios 7 y 8, los cuales estuvieron nulo en el 100% de los casos donde se hizo repetición, mientras que no pasó lo mismo en la muestra que solo se estudió el paso del tiempo, lo que podría abrir un tema de investigación, sobre todo por el hecho de que en la repetición de entrevistas el único criterio en el que encontramos diferencias estadísticamente significativas fue en el tres, por lo que, al parecer esta variable no es un factor que afecta significativamente los resultados del CBCA. Resaltamos que los resultados se mantuvieron semejantes en el paso del tiempo cuando se hicieron repeticiones en un tiempo similar, esto permite pensar que la repetición de entrevistas logra que los resultados se mantengan de manera consistente, excepto los del criterio 3.

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN

7.1. DISCUSIÓN

Durante el proceso de esta discusión, nos centraremos en presentar los criterios en dos etapas, primero, los que hemos encontrado afectados por el paso del tiempo y segundo, la sensibilidad a la repetición de entrevistas. Resaltamos que haremos énfasis en aquellos que hubo diferencias con significación estadística, dejando por entendido que no hubo ningún efecto sobre los demás. Presentaremos cada criterio; qué evalúa y los que plantea la investigación sobre lo que lo que evalúa el mismo. De esta manera, el lector podrá comprender en qué dirección se mueven los resultados y a que conclusión se podríamos llegar partiendo de ellos.

Hipótesis 1. Los resultados mostrarán diferencias en los criterios del CBCA según el tiempo que transcurra entre el suceso y la entrevista.

Los resultados muestran que el criterio engranaje contextual (4), asociaciones externas relacionadas (11), correcciones espontanea (14) y admisión de falta de memoria (15) se ven afectado en el paso del tiempo, tal como se describen a continuación.

Criterio 4. Engranaje contextual

Este criterio evalúa la presencia de descripciones sobre lugares concretos, esquemas de tiempo, relaciones personales con el acusado y otras personas, antes y después del incidente. Como podemos ver, este criterio exige que las declaraciones contengan elementos de tipo episódico y emocional, es decir descripciones concretas de lugares que involucran una experiencia previa, tiempo específico del episodio y las relaciones con otras personas y/o el acusado, que requiere de una memoria emocional. Es por tanto un poco controvertido encontrar una sola teoría que pueda explicar del todo el mismo criterio. Quizás esto explique porque Juárez (2004) sugiere eliminar este criterio por no ser discriminativo, ni válido. Mientras que Vrij (2005), sostiene que este criterio está dentro de los que más apoyo recibe, al sugerir la superioridad de los criterios

cognitivos sobre los motivacionales. En este estudio se presenta, precisamente lo que concluyó Juárez, sin contradecir a Vrij y usted se preguntará ¿y cómo? Resulta que Vrij estudió el apoyo que recibe el criterio en función a la presencia en las declaraciones vividas, es decir que tanto puede determinarse la veracidad de una declaración con este criterio; Sin embargo Juárez estudió la fiabilidad del criterio, es decir la consistencia con que se presenta en las declaraciones. Si observamos las medias del criterio 4 en este estudio, podemos notar que el mismo recibe un gran apoyo en todos los grupos, pero en el tiempo esta presencia se ve afectada.

Los resultados de este estudio demuestran que cuando el tiempo es de cuatro meses, la presencia del criterio es mayor que cuando es de un mes; sin embargo, cuando el intervalo de tiempo es de 17 meses la presencia es menor que cuando hay un intervalo de 4 meses y ligeramente mayor que cuando solo pasó un mes. Si revisamos la literatura, encontraremos una reducción en el recuerdo conforme pasa el tiempo, pero dicha reducción no tiene que ser lineal. Según Poole y White (1991) los niños rinden significativamente peor después de las demoras de una semana y cinco meses y Pynoos, Steinberg y Aronson (1997) demostraron que el efecto global de la demora reduce la probabilidad de recuerdo conforme aumenta la longitud del intervalo de retención, pero esta reducción no es lineal. Lo que resulta digno de explicación es porque la tendencia es a aumentar en cuatro meses, e incluso 17 meses después la presencia es mayor que un mes después. Para dar una respuesta a esto, necesitamos resaltar que *“la memoria episódica es una especie de diario que nos permite retroceder en el tiempo”* (Wheeler, Stuss y Tulving, 1997). Es entonces, cuando analizamos la memoria por separado, cuando podemos identificar el valor del factor episódico, el cual será afianzado como un diario y tenderá a mantenerse en el tiempo, pudiendo incluso, olvidarse y luego recuperarse mediante técnicas de entrevistas. La investigación ha demostrado que las personas mayores de 50 años tienen mayor probabilidad de recordar suceso que le pasaron en la temprana edad (Morris y otros 2009). Por lo que no debemos extrañar, que

en este estudio, se presente un aumento significativo en el criterio engranaje contextual cuando aumenta el paso del tiempo y que el mismo disminuya nuevamente en un tiempo más largo.

Criterio 11. Asociaciones externas relacionadas

La presencia de este implica que el menor haga descripciones de conversaciones con el autor, haciendo referencia a sucesos previos, que de alguna manera se relacionan con los hechos incriminatorios. Este criterio no recibió mucho apoyo, quizás porque los participantes no conocían el payaso con anterioridad, ya que su presencia fue nula en los dos primeros momentos, sin embargo, debido a la presencia en el último momento, resultó la diferencia, la cual puede deberse a la función de la memoria episódica que explicamos para el criterio 4, ya que se trata de retornar al momento y revivir el pasado, además de tener otros episodios con el vinculado cosa que no pasó, debido a que se trató de un estudio controlado.

Criterio 15. Admisión de falta de memoria

En este caso, se evalúa si las declaraciones contienen expresiones donde los testigos muestran preocupación por no recordar todos los elementos relevantes y dejan abierta la posibilidad de que las descripciones de determinados detalles sean incorrectas. Este criterio, a diferencia de anterior, se vincula directamente con el recuerdo, donde la memoria es el tema central. En este sentido, Tuckey y Brewer (2003) concluyeron que el intervalo de retención da pie a las pérdidas y los cambios en la memoria anticipados por la perspectiva de la memoria reconstructiva. También, Huestegge y Pimenidis (2014) concluyeron que a largo plazo la memoria sufre un decaimiento. Estas dos conclusiones nos ayudan a comprender el porqué el criterio admisión de falta de memoria aumenta su presencia en la medida que aumenta el paso del tiempo, tal como se ha presentado en el capítulo de resultados y como ha de esperarse cuando retomamos la generalidad de los estudios citados en la parte teórica. Lo planteado anteriormente, se confirma aún

más, cuando buscamos diferencias específicas y encontramos que la diferencia mayor se da entre el primer y último tiempo, es decir, con un intervalo de retención de 17 meses. En este sentido, podemos citar la investigación de Schmolck, Buffalo y Squire (2000), quienes concluyeron que el 66% de los informes inexactos en un tiempo de 15 meses se debió a las respuestas “no sé”. Esto explica que en este tiempo los niños tienden a responder asumiendo falta de memoria, que es lo que mide el criterio 15 y que es donde la diferencia se ha hecho más firme.

En esta misma apuntan las diferencias de medias en el criterio **Correcciones espontáneas (14)**, donde podemos observar que en la medida que aumenta el intervalo de retención, también aumenta la presencia del criterio, lo que se corrobora con lo discutido en el criterio admisión de falta de memoria.

Los resultados en los criterios antes señalados resultan de gran interés, debido a que, a pesar de los diferentes factores que afectan las declaraciones de los testigos, como la metamemoria, las expectativas, las características del suceso, la personalidad, el estado emocional, la recuperación, codificación, etc. sólo los criterios de características generales, no se han visto afectados.

Hipótesis 2. Los resultados mostrarán diferencias en los criterios del CBCA en función de la repetición de entrevistas.

Los resultados de este estudio permiten resaltar las diferencias en el criterio 3 (cantidad de detalles), en el que, de acuerdo a la repetición de entrevistas, disminuye la probabilidad de estar presente. Además, resaltamos la ausencia de los criterios 7 y 11, los cuales están presentes en los resultados del paso del tiempo, pero no en la repetición de entrevistas. A continuación, tratamos de buscar una explicación teórica precedente y al mismo tiempo afianzar dichos resultados.

Criterio 3. Cantidad de detalles

En el criterio cantidad de detalles (3), pudimos observar diferencias significativas entre las medias en función al número de entrevista. En este criterio se evalúa la presencia de explicaciones del suceso, el lugar, sus alrededores, y la gente implicada de manera detallada, descripciones que se redujeron con el número de entrevista. Esta disminución resulta interesante, sobre todo tomando en cuenta el estudio realizado por Katz y Hershkowitz (2013), quienes concluyeron que las preguntas abiertas repetidas pueden llegar a producir narrativas más ricas en niños que contienen información forense de relevancia. En ese mismo orden, Shaw (1996); Shaw y McClure (1996), demostraron que si a los testigos se les preguntan repetidas veces sobre un suceso observado con anterioridad, se produce un incremento en la confianza, sin que se altere la exactitud de la descripción. Agregan, que otra serie de estudios han demostrado que un esfuerzo extra en la fase de recuperación puede exagerar los informes de confianza sin modificar la exactitud de los detalles que recuerdan. Otros autores que también abordan el tema y que sustentan este resultado son Kelley y Lindsay (1993), quienes afirman que la repetición de entrevistas aumenta la fluidez de recuperación.

Tanto los resultados de este estudio, como los resultados de los estudios antes citados, pueden explicar el porqué el CBCA, de manera general, no se ve afectado por la repetición de entrevistas, logrando incluso, que los resultados se mantengan similares aun cuando ha pasado un tiempo entre el suceso y cada entrevista.

Es válido señalar la ausencia de los criterios “*complicaciones inesperadas durante el incidente y detalles inusuales*”, dichos criterios, pueden describirse como:

El criterio complicaciones inesperadas durante el incidente (7) evalúa el reporte de complicaciones que surgen durante el suceso, puede ir desde una interrupción imprevista a la dificultad de terminar el suceso antes de su final lógico.

1. El criterio detalles inusuales (8) evalúa la presencia de elementos concretos o detalles que son inesperados y sorprendentes: detalles chocantes que no son obviamente irrealistas.
2. Estos dos criterios evalúan contenidos específicos y peculiaridades del contenido consecutivamente, por lo que la ausencia de los mismos podría relacionarse con el aumento de la confianza, la seguridad y el intento por ser realista, lo que corrobora el incremento en la confianza, el esfuerzo extra en la recuperación y la fluidez, que demostraron Shaw y McClure (1996) y Kelley y Lindsay (1993).

El hecho de que los demás criterios no se hayan visto influenciados por la repetición de entrevistas, nos lleva a retomar las investigaciones de Dent y Stephenson (1979), quienes encontraron que conforme aumenta el número de entrevistas (de una a tres) aumenta también la cantidad de información recordada, sin embargo, señalan que esta ganancia se restringe en las pruebas a corto plazo (inmediata, a las 24 ó 48 horas) en comparación con las pruebas a largo plazo (demoras de 2 semanas o 2 meses) y señala que este aumento sólo se observa en el recuerdo libre, no en las preguntas concretas o con pistas. Al parecer el CBCA acoge estos resultados sin mayores inconvenientes.

Otros investigadores que nos ayudan a entender estos resultados son Turtle y Yuille (1994), quienes demostraron que la reminiscencia, y una prueba de recuerdo inmediata fue suficiente para apoyar el recuerdo de casi un 85% de la información más a las tres semanas en comparación con la condición de un único test demorado. En esta línea, las investigaciones afirman que el recuerdo es mejor cuando un recuerdo inmediato precede a una segunda prueba realizada una semana más tarde, en comparación con un único recuerdo demorado una semana.

Manzareno, Recio y Pérez-Castro (2013) plantearon que la emoción sería un pobre indicador de credibilidad, que puede llevar al error, por lo que se deberían tomar en

consideración los trastornos emocionales como una de las posibles consecuencias de los abusos, debido a que los mismos no tienden a señalar recuerdos de hechos traumáticos.

Vale resaltar que en este estudio, el intervalo de retención fue más largo, las entrevistas aplicadas fueron controladas con un protocolo único, la muestra presencié un suceso único, el efecto que estamos midiendo no es únicamente la cantidad de detalles si no la presencia de 14 de los diecinueve criterios del CBCA y las variables edad y sexo fueron manipuladas al formar los grupos con edades similares. Lo que hace esta investigación diferente, sin embargo, los resultados son discutibles siempre que tomemos en cuenta las diferencias antes señaladas.

A todo esto, es válido destacar que los demás criterios, en los que no hubo diferencias significativas, corroboran la investigación de Granhag, Strömwall y Landström (2006), quienes afirmando que el CBCA es relativamente insensible a la repetición de entrevistas sobre el mismo suceso. También permite tomar en cuenta la investigación de Howie, Nash, Kurukulasuriya y Bowman (2012), quienes concluyeron que los niños menores de 7 años no tienden a percibir la repetición de preguntas de los adultos como si su primera respuesta fue insatisfactoria. En esa misma línea, Baucat, Arcidiacono y Budjevac (2013), también concluyeron que la repetición de preguntas no era la única causa del engaño de los niños y que hay que otras dimensiones que explican el porqué los niños cambian sus respuestas cuando son probados con dos tareas. También, Wysman, Scoboria, Gawrylowicz y Amina (2014) llegaron a la conclusión de que las entrevistas cognitivas pueden proteger contra la repetición de preguntas, pero sólo en la ausencia de *feedback* negativo.

7.1.1. Aspectos generales de la discusión

Como hemos visto en los apartados anteriores, tanto la teoría existente como los resultados de este estudio muestran un debate bastante amplio sobre el efecto de

las variables de estudios a los resultados del CBCA. Sin embargo partiendo de estos resultados, tendríamos que afirmar que:

1. El criterio 3, el cual pertenece al grupo que evalúa las características generales, es sensible a la repetición de entrevistas, pero solo a la repetición, no al paso del tiempo.
2. El criterio 4 referente a los contenidos específicos es sensible en el paso del tiempo.
3. El criterio 11 referente a la evaluación de peculiaridades de contenidos es sensibles en el paso del tiempo.
4. El criterio 14 implica que la declaración contenga expresiones de preocupación porque puede no recordar todos los detalles relevantes, que puede que la descripción de determinados detalles sea incorrecta.
5. El Criterio 15 de contenido referente a la motivación es sensible en el paso del tiempo.

Esto nos permite identificar 4 criterios afectados en el tiempo y 1 a la repetición de entrevistas, lo que nos lleva a pensar que la totalidad de la prueba se ve afectada. Si a estos le sumamos los criterios 7 y 8, por no estar presente cuando se hicieron repeticiones, mientras que si lo estuvieron cuando solo pasó el tiempo, tendríamos que decir que 6 de los 14 criterios evaluados fueron sensibles a las variables de estudio.

Es válido utilizar este momento de discusión para resaltar que el paso del tiempo y la repetición de entrevistas son dos variables que, en la práctica, no deben ser estudiada ni intervenida separando la una de la otra. Quizás el lector se haya preguntado el porqué trabajar dos variables juntas, sin encontrar una respuesta real a esta pregunta. A la verdad, si intentamos responder, tendríamos que decir que quizás la mayor debilidad que tienen las investigaciones de referencia es que muchas veces no han tomado en cuenta que la

presencia de cualquiera de estas dos involucra la otra. Esto lo afirmamos al asegurar que para poder estudiar la repetición de entrevistas hay que dejar que pase un tiempo, corto o largo, pero el tiempo estará presente. Y si pretendemos estudiar el paso del tiempo, lo más probable es que se den repeticiones, sobre todo en el campo forense, tal como lo plantean Edelstein, Alexander, Goodman y Newton, (2004), al afirmar que cuando el niño viene para ser evaluado, es común que haya tenido varias entrevistas con anterioridad, realizadas por los abogados, la policía, familiares, etc. En otros casos, suelen ir seguidos de recuerdos voluntarios acompañados por ensayos y rumiaciones, discusiones sobre el suceso en contextos sociales que muchas veces interesan que aparezca en medios de comunicación.

Fue esto lo que nos motivo a trabajar ambas variables pero de manera separadas, con la intención aportar a la psicología del testimonio. Este trabajo está sustentado sobre una base crítica, que busca despertar el interés de quienes estamos en el campo de la psicología del testimonio, invitándoles a despojarnos de algunas herramientas e innovar con otras técnicas, capaces de retomar todo lo que hemos aprendido de las ya existentes, pero con la integración de otros elementos menos estudiados, más actualizados, y por ende con mayor probabilidad de insertarse en la práctica de la justicia contemporánea.

Presentamos la inquietud y motivamos la investigación, esto debido a que ya en esta misma discusión queda un gran tema por estudiar, por ejemplo ¿Cómo disminuye la repetición de entrevistas el efecto del paso del tiempo?, hemos visto una mejor estabilidad en los resultados donde hubo repeticiones, pero no podremos concluir a carta cabal sobre este tema, ya que no hemos controlado todas las variables para demostrarlo, debido a que esto no fue una pregunta de investigación.

Es entonces necesario resaltar que la psicología jurídica, especialmente en el mundo forense tiene la obligación de escudriñar fenómenos que podrían estar afectando la toma de decisiones en el sistema de justicia, por ejemplo, si el paso del tiempo afecta

los criterios del CBCA, ¿no afectaría también el Polígrafo? Son muchas las variables que podemos resalta y que quienes ejercemos en esta línea estamos llamado a investigar.

Si retomamos el tema del abuso sexual infantil, que nos queda decir ahora, cuando sabemos el tiempo que transcurre entre el hecho y la entrevista y/o cuando sabemos el número de veces que estos se entrevistan antes de llegar al perito psicólogo que evaluará su caso. Humildemente tenemos que afinar muy bien nuestras decisiones y este trabajo podría contribuir en algo al sumarse a la literatura que hemos venido citando y a toda aquella que desconocemos.

En esta línea, meses atrás, la Universidad Nacional Pedro Enríquez Ureña me pidió mi opinión sobre la investigación en psicología del testimonio infantil, lo cual, al tratar de responder quise presentarlo como un reto, un desafío y una oportunidad. En esa línea, partiendo se puede plantear que durante décadas, la psicología ha puesto su interés en estudiar e intervenir los temas relacionados con conductas disfuncionales y psicopatológicas, centrando su interés en la psicología clínica, en la intervención psicoeducativa, en la psicología industrial y de manera más específicas, en explicar fenómenos como la disfuncionalidad de la familia y los problemas conductuales que generan malestar significativos, tanto en las personas como en el entorno social que le rodea. Es muy común que las investigaciones de fin de grado y de maestría estén vinculadas con la violencia, educación, recursos humanos y conductas psicopatológicas. Todo esto está muy bien; es esta psicología que ha permitido la formación y el ejercicio profesional de miles de psicólogos, quienes han hecho posible una disciplina fuerte y con un alto nivel de aceptación en el mercado sociopolítico y sociolaboral contemporáneo.

La psicología social está nombrada prácticamente en todas las áreas, sin embargo, de las ramas de la psicología contemporánea, es una de las que se le presta menos atención como psicología científica. No obstante, podría decir que la mayoría de los psicólogos están obligados a vincularse con el entorno social. No es una pura casualidad que los

temas antes mencionados se relacionen con la psicología social, es la realidad actual, la necesidad de que se dé respuestas a los diferentes fenómenos sociales que afectan todos los niveles de la estructura del mundo global. Hablamos de psicología social, sin especificar el rol que juega esta rama en el desarrollo de programas que permitan la prevención en salud mental, la reducción de la criminalidad, el acompañamiento al sistema de justicia, la intervención en los centros penitenciarios, la creación de políticas de inclusión social, reducción de la pobreza y la prevención de absentismo y la deserción educativa, etc.

Visto desde esta óptica, parece estar sumamente clara la función del psicólogo como investigador, sin embargo, no pasa lo mismo si nos detenemos un momento y echamos de menos los temas centrales de la psicología como ciencia pura, la memoria, la percepción, la inteligencia, las emociones, el desarrollo del ciclo vital, la personalidad, la cognición, el lenguaje, la conciencia, etc. Esto nos hace preguntarnos ¿qué tan herradas pueden estar nuestras conclusiones por no tomar en cuenta estos elementos? Yo diría que mucho, para nuestro tema en particular, el estudio científico del testimonio infantil es considerado como un reto y un desafío, el cual da la oportunidad para explicar fenómenos que podrían ser de gran aporte a los problemas que hemos descrito anteriormente.

Por lo regular nos dejamos llevar del comportamiento, y perdemos de vista el origen del mismo. Es bien sabido que el comportamiento es una respuesta a una emoción que el ser humano da a un pensamiento determinado, de manera que, el problema, por lo regular no está en la conducta, está en el pensamiento y en la emoción que este genera. Ahora bien, ese pensamiento, es también una respuesta a un estímulo, que surge de la experiencia acumulada, la cual fue creada gracias a nuestra condición biológica, nuestra capacidad de percibir, la cognición, el lenguaje y los demás elementos como la memoria, la inteligencia, la personalidad, etc. Este es el desafío y el problema de investigación en psicología del testimonio infantil, ya que, el testimonio, por lo regular es estudiado

con la intención de ofrecer informaciones capaces de aportar al sistema de justicia contemporáneo, normalmente garantista y con una clara visión de los errores que se pueden cometer al estudiar la veracidad de una declaración.

Por lo regular, el testimonio infantil es sumamente necesario cuando no hay evidencia física de un hecho. Sin embargo, quien estudia la declaración no cuenta con un modelo único que permita clasificar todos los casos de la misma forma y tampoco existe ninguna herramienta totalmente válida que permita medir esta variable. Cuando se estudia una declaración, muchas veces se pierde de vista la función de la memoria, el tiempo entre la entrevista y el suceso, el tipo de entrevista utilizado, el estado emocional en el que se encontraba la persona durante el incidente, el estado emocional del aquí y el ahora y otras tantas variables que interfieren en los recuerdos, afectando el registro, el almacenamiento y la recuperación de la información reconstruida.

Al momento de investigar aparece un gran reto, los acontecimientos no son iguales, es decir, es posible que 20 niños/as sean violados sexualmente, todas son violaciones, pero no en el mismo tiempo, no por la misma persona, no con la misma respuesta emocional, etc. Esto dificulta y prácticamente imposibilita que la investigación sea fiable y válida. A esto se le suma la parte ética. Por tal razón, para este fenómeno, la investigación debe estar dirigida por estudios análogos, aceptando perder el valor de las emociones originales de la violación y controlando las variables que han demostrado que interfieren en el recuerdo. Esto debe ser tomado en cuenta para las investigaciones en todas las áreas. Normalmente se cometen muchos errores metodológicos cuando no se controlan estas variables.

Son muchas las técnicas de evaluación de la credibilidad de las declaraciones que han fracasado por no tomar en cuenta dichos indicadores, son muchos los docentes que imparten su clase sin alcanzar los objetivos por desconocer los errores que se cometen a la hora de recordar, son muchos los estudiantes que reprueban, son muchas

las personas que han cumplido condena por declaraciones y memoria falsas, son muchos los pacientes que han muerto por los errores de memoria de las enfermeras y médicos, es mucho el dinero que perdemos cuando olvidamos y/o recordamos erróneamente la información. Lo peor es que creemos estar completamente seguro de lo que recordamos, sin embargo, solo cuando nos sometemos a prueba nos damos cuenta de la cantidad de errores que cometemos.

Por todo lo antes presentado, queda claro que la psicología está llamada a investigar más afondo este tema, sobre todo por la gran cantidad de niños/as que diariamente son llamados a declarar a los tribunales y el alto número de profesionales de la psicología que se encuentra ejerciendo en este campo. Son las universidades las que deben promover y realizar investigaciones en el área, sobre todo en los temas relacionados con la ciencia pura, ya que los temas aplicados son de mayor facilidad para quienes ejercen diariamente. En esta línea hay muchas lagunas, que sin lugar a dudas son una oportunidad para el desarrollo de una línea de investigación comprometedora y con visión de respuestas oportunas a favor de la aplicación de una psicología a la altura del siglo XXI, formando profesionales capaces de dar respuesta a los problemas contemporáneos y ofreciendo información que facilite la intervención y prevención a lo interno de la sociedad.

Es oportuno aprovechar el momento para hacer un llamado a los estudiantes, docentes e investigadores a que nos empoderemos de esta línea de investigación, que cada uno asuma la responsabilidad que le compete; el estudiante que se involucre, el docente que genere proyectos con óptimos niveles de aceptación, la facultad que se empodere de las propuestas y las demás autoridades que apoyen la iniciativa. Es esto lo que muchas veces hace falta, estamos avanzando, tenemos la voluntad que es la principal herramienta, no dejemos que los recursos económicos y materiales obstaculicen nuestro buen desempeño como profesionales. Somos nosotros los que tenemos que responder las preguntas que surgen sobre los efectos psicológicos que interfieren en el

testimonio infantil, pero dichas respuesta deben estar apegadas a la rigurosidad científica y tecnológica del siglo. Es entonces un reto, un desafío y una oportunidad, pero los retos son para enfrentarlos, los desafíos para ganarlos y las oportunidades para aprovecharlas. Es nuestra responsabilidad, no dejemos en mano de nadie lo que nos compete. (Mejía 2015, texto no publicado).

Entendemos que es sumamente válido que esta discusión cuente con esta reflexión, ya que, desde mi punto de vista, el mayor aporte de este estudio es la motivación a que se tome en cuenta el paso del tiempo y la repetición de entrevistas a la hora de investigar y/o intervenir donde las mismas tengan relevancia. Aunque el estudio es específicamente en el CBCA, es válido generalizar que toda esta discusión demuestra que dicho efecto tiene implicaciones más allá del uso de esta técnica de evaluación.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIÓN

8.1. CONCLUSIONES

En el presente capítulo, presentamos las dos conclusiones generales y cinco conclusiones específicas a las que hemos llegado partiendo de los resultados presentados anteriormente para cada hipótesis. De igual modo presentamos tres hallazgos de interés y las recomendaciones que consideramos pertinentes para futuras investigaciones y el uso del CBCA como herramienta.

Hipótesis 1. Los resultados mostrarán diferencias en los criterios del CBCA según el tiempo que transcurra entre el suceso y la entrevista.

De acuerdo con los resultados obtenidos y tomando en cuenta las diferencias encontradas, queda demostrado que los criterios engranaje contextual (4), asociaciones externas relacionadas (11), correcciones espontáneas (14) y admisión de falta de memoria (15) se ven afectados en el paso del tiempo.

De manera específica podemos concluir que los criterios del CBCA se ven afectados en el paso del, específicamente en:

- A. El Engranaje contextual de las declaraciones. Es más probable que esté criterio esté presente cuando el tiempo es de cuatro meses, por lo que las descripciones del lugar, el esquema de tiempo, las relaciones personales con el acusado y otras personas antes y después del incidente varía en el tiempo, aunque no de manera lineal.
- B. La presencia de asociaciones externas relacionadas, aumenta la probabilidad de estar presente cuando el tiempo es de 17 meses. Esto implica que el menor hace descripciones de conversaciones con el autor, referencia a sucesos previos, que de alguna manera se relacionan con los hechos incriminatorios con mayor frecuencia en un tiempo de 17 meses que en un mes y cuatro meses después de un acontecimiento.

C. La presencia de expresiones de preocupación por no poder recordar todos los detalles relevantes aumenta conforme aumenta el paso del tiempo, de un mes a cuatro meses y de cuatro a 17 meses. A mayor paso del tiempo mayor presencia de este criterio.

D. A mayor paso del tiempo mayor admisión de ausencia de recuerdo. El paso del tiempo aumenta la probabilidad de que el niño/a exprese no poder recordar todos los detalles relevantes y el temor de dar informaciones sin estar seguro de que sean correctos, afectando esto el criterio 15 del CBCA, cuando el intervalo de retención es de un mes, cuatro meses y 17 meses.

Estas conclusiones permiten afirmar que cuando se evalúa el testimonio de niños/as víctima de abuso sexual infantil, es muy probable que los resultados se vean afectados. Por lo que el paso del tiempo afecta significativamente los resultados del CBCA, teniendo un efecto desfavorable para defender los resultados de esta prueba en un tribunal como herramienta de evaluación de la credibilidad de las declaraciones de los testigos. En el caso del criterio cuatro se refleja que cuando pasen cuatro y 17 meses, donde es más probable la presencia del mismo, aunque no de manera estable. En los criterios 11, 14 y 15 se espera que la presencia aumente conforme aumenta el intervalo de retención de uno a diecisiete meses.

Hipótesis 2. Los resultados mostrarán diferencias en los criterios del CBCA en función de la repetición de entrevistas.

De manera general concluimos que la repetición de entrevistas no afecta los criterios del CBCA, excepto el criterio 3 (Cantidad de detalles), el cual es sensible a la repetición de entrevistas en el tiempo de un mes, cuatro meses y diecisiete meses.

De manera específica, queda confirmado que la repetición de entrevistas disminuye la probabilidad de que aparezcan elementos que permitan identificar la presencia del

criterio cantidad de detalles en las declaraciones de niños/as de 5 a 9 años de edad cuando el tiempo es de un mes, cuatro meses y diecisiete meses después. Por lo que a mayor entrevista, de una a tres, menores explicaciones del suceso (el lugar, sus alrededores, y la gente implicada de manera detalladas).

Este dato permite concluir que cuando se repiten entrevistas a niños víctimas de abuso sexual infantil es muy probable que se alteren los resultados en el criterio tres del CBCA, disminuyendo la probabilidad de que este criterio esté presente. Lo que desfavorece el uso de los resultados de esta técnica al momento de evaluar las declaraciones de los testigos y/o víctima de este fenómeno social.

8.2. HALLAZGOS DE INTERÉS

Partiendo de los resultados presentados anteriormente podemos señalar algunos puntos que no fueron parte de nuestros objetivos, pero que si han demostrado tener importancia tanto para este estudio como para posteriores investigaciones. En este caso nos referimos a que:

1. El efecto del paso del tiempo parece reducirse con la repetición de entrevistas, esto sobre la base de que cuando se hicieron repeticiones los criterios afectados por el paso del tiempo no presentaron diferencias significativas, aun cuando el tiempo fue el mismo. Esto permite afirmar que la repetición de entrevistas tiene un efecto sobre los criterios 4, 11, 14 y 15, proporcionando recuerdos que garantizan la estabilidad de los mismos en el tiempo.
2. De igual modo, el criterio tres, sensible a la repetición de entrevistas no es sensible al paso del tiempo, es decir, este criterio se ve afectado específicamente por la repetición.

3. La memoria emocional y episódica parecen estar vinculada a los efectos del paso del tiempo sobre los criterios del CBCA, lo que deja abierto un amplio tema de investigación en materia de psicología del testimonio.

8.3. RECOMENDACIONES

Partiendo de los resultados obtenidos y las conclusiones a las que hemos llegado, en materia de investigación, recomendamos:

1. Realizar investigaciones diseñadas para estudiar el efecto del intervalo de retención y la repetición de entrevistas sobre los recuerdos relacionados con las emociones, la cognición y la motivación en menores víctimas de abuso sexual infantil.
2. Realizar investigaciones sobre el efecto de la repetición de entrevistas sobre el paso del tiempo, ya que al parecer la repetición de entrevistas elimina el efecto del intervalo de retención.
3. Investigar el efecto del intervalo de retención y la repetición de entrevistas sobre la memoria emocional y episódica específicamente.
4. Hacer estudios análogos, usando como muestras niños/as a los que se le presente un evento determinado, para realizar la investigación y luego llevar la interpretación al mundo de la Psicología Jurídica.
5. Hacer estudios con casos reales, siempre que sea posible conseguir situaciones que se dan de manera involuntaria, como catástrofes naturales, violaciones de grupos, secuestros, grupo RN, etc. sobre todo para estudiar la memoria emocional y episódica y los criterios emocionales, cognitivos y referente a la motivación.

En materia de aplicación del CBCA, conociendo que el paso del tiempo afecta cuatro de los catorce criterios evaluados y que la repetición de entrevistas reduce dicho efecto, pero en cambio produce un efecto sobre el criterio tres, recomendamos:

1. Usar la herramienta solo como una técnica de consumo profesional, como un método para buscar información, no como una herramienta de defensa ante un tribunal de justicia ni como una prueba para un informe pericial.
2. Cuando se haga uso para los fines recomendado, es favorable evaluar el tiempo entre el hecho y la entrevista, las entrevistas que se le han realizadas con anterioridad y el efecto que esto puede tener en los resultados.
3. Seguir investigando los criterios de evaluación, especialmente, los criterios 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 y 15, de los cuales podría hacerse una ampliación y sacar una nueva propuesta de evaluación que podría ser interesante. Esto partiendo de que fueron los criterios con medias más elevadas. (Ver anexo 1, donde se presentan los estadísticos descriptivos para cada criterio).
4. Desarrollar un test psicométrico para medir los elementos emocionales, cognitivos y episódicos que se evalúan en los criterios 4, 5, 7, 8, 12 y 15, para ser aplicado a niños víctimas de abuso sexual, con un protocolo de aplicación, que lo haga genérico para cada caso en particular y que se aplique en conjunto con la Evaluación de la Credibilidad.

8.3.1. Propuesta de consenso

Si logramos desarrollar una herramienta psicométrica que se derive del CBCA, sin que esta le sustituya, pero que se interprete en consonancia con el SVA, avanzaríamos hacia una sistematización más concreta y no habría excusa para no poder usar la herramienta en un tribunal.

Solo una integración de la investigación existente y la reproducción de nuevos instrumentos, permitirán dar una respuesta válida y fiable a la hora de evaluar una declaración, son muchos los factores que influyen, por lo tanto, son muchas las herramientas que hay que desarrollar e integrarla al SVA, tales como:

- A. Protocolo de evaluación antecedente, que evalúe factores externos, tales como la sugestionabilidad, las repeticiones, la alienación, etc.
- B. Protocolo de entrevista específico, evaluación psicológica completa, CBCA, expediente, etc. (aquí hemos avanzado mucho).
- C. Un test psicométrico que evalúe los factores emocionales, cognitivos y episódico que tienen lugar en el abuso sexual infantil.
- D. Rubrica de valoración en función a los puntos evaluados de manera estándar y con fiabilidad y validez científicamente demostrada.
- E. Otros estudios que el evaluador entienda pertinente para corroborar su hipótesis.

Con dicha integración, nos acercaríamos a un acuerdo entre los estudiosos de este tema y con ello daríamos respuesta favorable a la evaluación de la credibilidad de las declaraciones de niños/as víctimas de abuso sexual infantil. Debemos y estamos pensando en alternativas, es por ello que no quise cerrar este capítulo sin generar mi punto de vista, y plantear brevemente mi parecer. Sé que para muchos es una tontería y para otros un punto que se puede discutir. Hoy podría estar de acuerdo con los dos grupo, sobre todo porque es una propuesta, una nueva hipótesis, ahora, de lo que si estoy seguro es de que haciendo lo que hemos venido haciendo durante décadas, no llegaremos mucho más allá de saber en lo que hemos estado fallando.

Es necesario emprender con nuevos proyectos, actualizar las herramientas vigentes. Tenemos un alto número investigaciones y sabemos mucho de cómo los resultados no son fiables ni válidos, por lo que el desafío está en el desarrollo de una nueva técnica que nos permita aumentar la consistencia y confianza de los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, S. (1989). *The complete polygraph handbook*. Lexington, KY: Lexington Books.
- Ackerman, B. (1983). Speaker bias in children's evaluations of the external consistency of statements. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 111-127.
- Akehurst, L.; Bull, R.; Vrij, A. y Köhnken, G. (2004). The effects of training professional groups and lay persons to use Criteria-Based Content Analysis to detect deception. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 877-891.
- Akehurst, L.; Manton, S. y Quandt, S. (2010). Careful calculation of a leap of faith? A field study on the translation of CBCA ratings to final credibility judgements. *Applied Cognitive Psychology*, consultado en Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) doi: 10.1002/acp.1669
- Anderson, R. C. y Pichert, J. S. (1978). Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1-12.
- Andrews, S. y Lamb, M. (2014). The effects of age and delay on responses to repeated questions in forensic interviews with children alleging sexual Abuse. *Law & Human Behavior (American Psychological Association)*. 3(29), 171-180. doi: 10.1037/lhb0000064.
- Allport, G.W. y Postman, L.J. (1945). The basic psychology of rumor. *Transactions of the New York Academy of Sciences*. Series II, 8, 61-81.
- Alonso-Quecuty, M. (1992). Deception detection and reality monitoring: A new answer to an old question? En F. Loesel, D. Bender y T. Bliesener (Eds.). *Psychology and Law: International perspectives* (pp. 228-332). Berlin: Walter de Gruyter.
- Alonso-Quecuty, M. (1993). Psicología forense experimental: el efecto de la demora en la toma de declaración y el grado de elaboración de la misma sobre los

- testimonios verdaderos y falsos. En M. García (Ed.), *Psicología aplicada en los procesos jurídicos y políticos*. (pp. 81-88). Sevilla: *Eudema*.
- Alonso-Quecuty, M. (1996). Detecting fact from fallacy in child and adult witness accounts. En G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin y C. Wilson (Eds), *Psychology, Law and Criminal Justice: International Developments in Research and Practice* (pp. 74-80). Berlin: *Walter de Gruyter*.
- Alonso-Quecuty, M.; Hernández Fernaud, E. y Campos, L. (1997). Child witnesses: Lying about something heard. En S. Redondo, V. Garrido, J. Pérez y R. Barbaret (Eds.). *Advances in Psychology and Law: International Contributions* (pp. 129-135). New York: *De Gruyter*.
- Arntzen, F. (1970). *Psychologie der Zeugenaussage. Einführung in die forensische aussagepsychologie*. (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Arntzen, F. (1982). Die Situation der Forensischen Aussagenpsychologie in der Bundesrepublik Deutschland. En A. Trankell (Ed.). *Reconstructing the past: The role of psychologists in criminal trials* (pp. 107-120) Deventer, Países Bajos: Kluwer.
- Azad, A., Christianson, S. y Selenius, H. (2014). Children's reporting patterns after witnessing homicidal violence-the effect of repeated experience and repeated interviews. *Psychology, Crime & Law*. 20(5). 407-429. doi: 10.1080/1068316X.2013. 793337
- Barlett, F. (1932). *Recordar: Estudio de psicología experimental y social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bashore, T.R. y Rapp, P. E. (1993). Are there alternatives to traditional polygraph procedures? *Psychological Bulletin*, 113, 3-22.

- Baucat, A.; Arcidiacono, F. & Budjevac, N. (2013). 'Is there an equal (amount of) juice?' *Exploring the Repeated Question Effect in Conservation Through Conversation*. European Journal of Psychology of Education – EJPE (Springer Science & Business Media B.V). 28 (2), 475-495. doi: 10.1007/s10212-012-0124-7.
- Ben-Shakur, G. y Furedy, J. J. (1990). Theories and applications in the detection of deception. Nueva York: *Springer-Verlag*.
- Berliner, L. (1985). The child and the criminal justice system. En A. W. Burgess (Ed.). *Rape and Sexual Assault* (pp. 199-208): New York: Garland Publishing.
- Bernal, C. (2010). Método de la Investigación. 3ra edición; Bogotá, Colombia: *Pearson Educación*.
- Bidrose, S., y Goodman, G. S. (2000). Testimony and evidence: A scientific case study of memory for child sexual abuse. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 197-213.
- Binet, A. (1897). Description d'un objet. *L'année Psychologique*, 3: 296-332.
- Binet, A. (1900). *La suggestibilité*. Paris: *Schelicher Freres*.
- Binet, A. (1905). La science du temoignage. *L'année Psychologique*, 3: 296.
- Blandon-Gitlin, I.; Pezdek, K.; Rogers, M. y Brodie, L. (2005). Detecting deception in children: an experimental study of the effect of event familiarity on CBCA scores. *Law and Human Behavior*, 29, 187-197.
- Brainerd, C. J. y Reyna, V. F. (1990). Can the age x learnability interactions explain the development of forgetting? *Developmental Psychology*, 26, 194-204.
- Brainerd, C. J. y Reyna, V. F. (1995). Learning rate, learning opportunities and the development of forgetting. *Developmental Psychology*, 21, 251-262.
- Bransford, J. D., y Franks, J. J. (1971). The abstraction of linguistic ideas: *A review*, *Cognition*, 1, 211-249.

- Brigam, J. C. (1999). What is forensic psychology, anyway? *Law and Human Behavior*, 23, 273-298.
- 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 pediatrician. *Child Development*, 66, 193-208
- Bruck, M.; Ceci, S. J.; Francoeur, E. y Renick, A. (1995b). Anatomically detailed dolls do not facilitate preschoolers' reports of a pediatric examination involving genital touching. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 1, 95-109.
- Bruck, M.; Ceci, S. J. y Francoeur, E. (1995c). Anatomically detailed dolls do not facilitate preschoolers' report of touch. *Presented at the Annual Meeting of the Society of Research in Child Development*. Indianapolis.
- Bruck, M.; Ceci, S. J. y Hembrooke, H. (1997). Children's reports of pleasant and unpleasant events. En D. Read y D. S. Lindsay (Eds.) *Recollections of Trauma. Scientific Research and Clinical Practice* (pp. 199-219). New York: Plenum.
- Buck, J.; Warren, A.; Betman, S. y Brigham, J. (2002). Age differences in Criteria-Based Content Analysis scores in typical child sexual abuse interviews. *Applied Developmental Psychology*, 23, 267-283.
- Buckhout, R. (1980). Nearly 2,000 witnesses can be wrong. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 4, 191-192
- Buckhout, R.; Figueroa, D. y Hoff, E. (1974). Eyewitness identification: effect of suggestion and bias in identification from photographs. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 6, 1974.
- Bull, R. (1998). Obtaining information from child witnesses. En A. Memon, A.; Vrij y R. Bull (Eds.). *Psychology and Law: Truthfulness, accuracy and credibility* (pp. 188-210). Maidenhead: McGraw-Hill.

- Burgwyn-Bailes, E.; Baker-Ward, L.; Gordon, B. N. y Ornstein, P. A. (2001). Children's memory for emergency medical treatment after one year: The impact of individual difference variables on recall and suggestibility. *Applied Cognitive Psychology*, 51, 525-548.
- Burt, H. E. (1931). *Legal psychology*. New York: *Prentice-Hall*.
- Cassel, W. S. y Bjorklund, D. F. (1992, Abril). Age differences and suggestibility of eyewitnesses. En D. F. Bjorklund y P. A. Ornstein, (Cochairs). Children's memory for real world events: Implications for testimony. *Symposium Conducted at the Annual Meeting of the Conference on Human Development*. Atlanta.
- Ceci S. J. y Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Ceci, S. J.; Caves, R. y Howe, M. J. A. (1981). Children's long term memory for information incongruent with their knowledge. *British Journal of Psychology*, 72, 443-450.
- Ceci, S. J.; Ross, D. y Toglia, M. (1987). Age differences in suggestibility: Psycholegal implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117, 38-49.
- 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. (1994). How reliable are children's statements? It depends. *Family Relations*, 43, 255-258.
- Ceci, S.J.; Ross, D.F. y Toglia, M.P. (1989). *Perspectives on Children's Testimony*. New York: *Springer-Verlag*.
- Chi, M. T. H. y Ceci, S. J. (1987). Content knowledge and the reorganization of memory. *Advances in Child Development and Behavior*, 20, 1-37.

- Christianson, S. A. (1992). Emotional stress and eyewitness memory: A critical review. *Psychological Bulletin*, 112, 284-309.
- Christianson, S. A. y Loftus, E. F. (1991). Remembering emotional events: the fate of detailed information. *Cognition & Emotion*, 5, 81-108.
- Clarck, H. H. y Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Cohen, R. L. y Harnick, M. A. (1980). The susceptibility of child witnesses to suggestion. *Law and Human Behavior*, 4, 201-210.
- Cohn, M. A.; Mehl, M. R y Pennebaker, J. W. (2004). Linguistic markers of psychological change surrounding. (September 11, 2001). *Psychological Science*, 15, 687-693.
- Colegio Oficial de Psicólogos de España (1998). perfiles psicológicos, Psicología Jurídica. Recuperado en Sept 2011 en; <http://www.cop.es/perfiles/contenido /jurídica.htm>.
- Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2009). Guía de Buenas Prácticas para la Elaboración de Informes Psicológicos Periciales sobre Custodia y Régimen de Visitas de Menores. Colegio Oficial de Psicólogo de Madrid, España.
- Connolly, D.A. y Read, J.D. (2003). Remembering historic sexual abuse. *Criminal Law Quarterly*, 47, 438-480.
- Dale, P. S.; Loftus, E. F. y Rathbun, L. (1978). The influence of the form of the question on the eyewitness testimony of preschool children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 7, 269-277.
- Davies, G.M. (2001). Is it possible to discriminate true from false memories? En G.M. Davies y T. Dalgleish (Eds.). *Recovered Memories: Seeking the Middle Ground* (pp. 153-176). Chichester, England: Wiley

- Davis, D. y Loftus, E. F. (2003). Internal and external sources of misinformation in adult eyewitness memory. En M. P. Toglia, J. D. Read, D. R. Ross, y R. C. L. Lindsay (Eds.). *Handbook of Eyewitness Psychology*. (pp. 195-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deffenbacher, K. (1983). The influence of arousal on reliability of testimony. In S. Lloyd-Bostock & B. Clifford (Eds.), *Evaluating witness evidence* (pp. 235-252). New York: Wiley.
- Dent, H., y Stephenson, G. M. (1979). An experimental study of the effectiveness of different techniques of questioning child witnesses. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 41-51.
- De Paulo, B.; Lindsay, J.; Malone, B. y Muhlenbruck, L., Charlton, K. & Cooper, H. (2003). Cues to deception. *Psychological Bulletin*, 129, 74–118.
- Echeburúa, E. y Subijana, J.J. (2008). Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusados sexualmente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 733-749.
- Echeburúa, E. (2002). El Secreto Profesional en la Práctica de la Psicología Clínica y Forense: Alcance y Límites de la Confidencialidad. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 485-501.
- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2000). Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Barcelona: *Ariel*.
- Edelstein, R. S., Alexander, K. W., Goodman, G. S., y Newton, J. W. (2004). Emotion and eyewitness memory. En D. Reisberg, y P. Hertel (Eds.). *Memory and emotion* (pp. 308-346). Oxford: Oxford University Press.
- Ekman, P. (2001). *Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics and marriage*. New York: *W. W. Norton*.

- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1969). Nonverbal leakage and clues to deception. *Psychiatry*, 32, 88-106.
- Ervin-Tripp, S. (1978). "Wait for me, Roller Skate!" En S. Ervin-Tripp C. Mitchell-Kernan (Eds.). *Child Discourse* (pp. 165-188). San Diego, CA: Academic Press.
- Fabra, F. (1838). Filosofía de la legislación natural fundada en la antropología o en el conocimiento de la naturaleza del hombre y de sus relaciones con los demás seres. Madrid. Imp. *Del Colegio de Sordo-mudos*.
- Farrar, J. y Goodman, G. S. (1991). Sexualized doll play among young children: implications for the use of anatomical dolls in sexual abuse evaluations. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 736-742.
- Feher, T. (1988). The alleged molestation victim, the rules of evidence, and the Constitution: Should children really be seen and not heard? *American Journal of Criminal Law*, 14, 227.
- Finkenauer, C.; Luminet, O.; Gisle, L.; El-Ahmadi, A.; van der Linden, M. y Philippot, P. (1998). Flashbulb memories and the underlying mechanisms of their formation: Towards an emotional-integrative model. *Memory & Cognition*, 26, 516-531.
- Fisher, R. P. y Geiselman, R. E. (1992). Memory-enhancing techniques for investigative interview. Springfield: *Charles C. Thomas*.
- Fivush, R. y McDermott-Sales, J. (2004). Children's memories of emotional events. En D. Reisberg y P. Hertel (Eds.) *Memory and Emotion* (pp. 242-271). Oxford: Oxford University Press.
- Fivush, R.; McDermott-Sales, J.; Goldberg, A.; Bahrnick, L. y Parker, J. (2004). Weathering the storm: children's long term recall of Hurricane Andrew. *Memory*, 12, 104-118.

- Flavell, J. H.; Flavell, E. y Green, F. L. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23, 816-822.
- Flin, R.; Boon, J.; Knox, A. y Bull, R. (1992). Children's memories following a five-month delay. *British Journal of Psychology*, 83, 323-336.
- Foley, M. A.; Santini, C. y Sopasakis, M. (1989). Discriminating between memories: Evidence for children's spontaneous elaborations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 146-169.
- Freeman, K. y Morris, T. (1999). Investigative Interviewing With Children: Evaluation of the Effectiveness of a Training Program for Child Protective Service Workers. *Child Abuse & Neglect*, 23, 701-713.
- Freud, S. (1966). New introductory lectures on psychoanalysis. En J. Strachey (Ed y Trad.). *The Standard Edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press.
- Furedy, J.J. y Heslegrave, R.J. (1988). Validity of the lie detector: a psychophysiological perspective. *Criminal Justice and Behavior*, 15, 219-246.
- Gabbert, F.; Memon, A.; Allan, K. y Wright, D. (2004). Say it on my face: Examining the effects of socially encountered misinformation. *Legal and Criminological Psychology*, 9, 215-227.
- Gardner, R. A. (1989). Sex abuse hysteria: Salem witch trials revisited. Longwood, NJ: *Creative Therapeutics Press*.
- Gardner, R.A. (1987). The sexual abuse legitimacy scale, en R.A. Gardner (ed.). The parental alienation syndrome and the differentiation between fabricated and genuine child sex abuse. (pp. 171-210). Cresskill, NJ: *Creative Therapeutics*.

- Garrido, E. y Masip, J. (2001). La evaluación psicológica en los supuestos de abusos sexuales. En F. Jiménez (Coord.), *Evaluación psicológica forense.1 fuentes de información, abusos sexuales, testimonio, peligrosidad y reincidencia.* (pp. 25-127). Salamanca: *Amarú.*
- Garrido, E.; Masip, M. y Herrero, M. (2007), *Psicología jurídica.* A. Madrid, España: *Pearson Educación.*
- Garven, S.; Wood, J. M.; Shaw, J. S. y Malpass, R. (1998). More than suggestion: consequences of the interviewing techniques from the McMartin preschool case. *Journal of Applied Psychology*, 83, 347-359.
- Garvey, C. (1984). *Children's talk.* Cambridge, MA: *Harvard University Press.*
- Gelman, R.; Meek, E. y Merkin, S. (1986). Young children's numerical competence. *Cognitive Development*, 1, 1-29.
- Geiselman, R.E. (1996). On the Use and Efficacy of the Cognitive Interview. Commentary on Memon and Stevenage on Witness-Memory. *Psychology*, 96.7.11.
- Geiselman, R.E. y Callot, R. (1990). Reverse versus Forward Recall on Script-based Texts. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 141-144.
- Geiselman, R.E., Fisher, R.P., Cohen, G., Holland, H. 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., Firstenberg, I., Hutton, L.A., Sullivan, S.J., Avetissian, I.V. y Prosk, A.L. (1984). Enhancement of Eyewitness Memory: An Empirical Evaluation of the Cognitive Interview. *Journal of Polices Science and Administration*, 2 (1), 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. 378
- 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.
- Geiselman, R.E. y Padilla, J. (1988). Cognitive interviewing with child witnesses. *Journal of Police Science and Administration*, 16, 236-242.
- Goodman, G. S.; Bottoms, B.; Schwartz-Kenney, B. M. y Rudy, L. (1991). Children's testimony for a stressful event: Improving children's reports. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 69-99.
- Goodman, G. S.; Quas, J. A.; Batterman-Faunce, J. M.; Riddlesberger, M.M. y Kuhn, J. (1997). Children's reactions to a stressful event: influences of age, anatomical dolls, knowledge and parental attachment. *Applied Developmental Science*, 1, 54-75.
- Goodman, G. S.; Rudy, L.; Bottoms, B. y Aman, C. (1990). Children's concerns and memory: Issues of ecological validity in the study of children's eyewitness testimony. En R. Fivush y J. Hudson (Eds.). *Knowing and Remembering in Young Children*. (pp. 249-284). New York: Cambridge University Press.
- Goodman, G. S.; Wilson, M. E.; Hazan, C. y Reed, R. S. (1989, Abril). Children's testimony nearly four years after an event. *Presentado a la Reunion Anual de la Eastern Psychological Association*. Boston.
- Goodman, G. S. y Aman, C. (1990). Children's use of anatomically detailed dolls to recount an event. *Child Development*, 61, 1859-1871.

- Goodman, G. S. y Clarke-Stewart, A. (1991). Suggestibility in children's testimony: implications for child sexual abuse investigations. En J. L. Doris (Ed.). *The Suggestibility of Children's Recollections* (pp. 92-105). Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Graham, M. Y Helen L. (1999). Interviewing child witnesses under the Memorandum of Good Practice: A research review. *Home Office: Policing & Reducing Crime Unit Research*. London.
- Granhag, P.A.; Strömwall, L. y Olsson, C. (2001). Fact or fiction? Adult's ability to assess children's veracity. *Presentado a la 11th European Conference on Psychology and Law*. Lisboa, Portugal.
- Granhag, P.A.; Strömwall, L.A. y Landström, S. (2006). Children recalling an event repeatedly: effects on RM and CBCA scores. *Legal and Criminological Psychology*, 11, 81-98.
- Greenberg, M. S.; Westcott, D. R.; y Bailey, S. E. (1998). When believing is seeing: the effect of scripts on eyewitness memory. *Law and Human Behavior*, 22, 685-694.
- Gudjonsson, G. (1984). A new scale of interrogative suggestibility. *Personality and Individual Differences*, 5, 303-314.
- Gudjosson, G. (1986). The relationship between interrogative suggestibility and ecquicence empirical findings and theoretical implications. *Personality and Individual Differences*, 7, 195-199
- Gudjonsson, G. (1987). A parallel form of the Gudjonsson Suggestibility Scale. *British Journal of Clinical Psychology*, 26, 215-221.
- Gumpert, C.H. y Lindblad, F. (1999). Expert testimony on child sexual abuse: A qualitative study of the Swedish approach to statement analysis. *Expert Evidence*, 7, 279-314.

- Haney, C. y Logan, D. N. (1994). Broken promises: The Supreme Court is response to social science research on capital punishment. *Journal of Social Issues*, 50, 75-101.
- Harris, P.; Brown, E.; Marriott, C.; Whittall, S. y Harmer, S. (1991). Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 105-123.
- Hecker, J. E. y Scoular, R.J. (2003). Forensic report writng. En W. O'Donohue y E. Levensky (Eds.). *Handbook of forensic psychology*. (pp. 63.81). Academic Press: New York.
- Hershkowitz, I.; Fisher, S.; Lamb, M. y Horowitz, D. (2007). Improving credibility assessment in child sexual abuse allegations: The role of the NICHD investigative interview protocol. *Child Abuse & Neglect*, 31, 99-110.
- Holliday, R. (2003). The effect of a prior cognitive interview on children's acceptance of misinformation. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 443-457.
- Hollien, H. (1990). The acoustics of crime: The new science of forensic phonetics, Nueva York: *Plenum Press*.
- Honts, C.R. y Quick, B.D. (1996). The polygraph in 1995: progress inscience and the law. *North Dakota Law Review*, 71, 987-1020.
- Honts, C.R.; Raskin, D.C. y Kircher, J.C. (1994). Mental and physical countermeasures reduce the accuracy of polygraph tests. *Journal of Applied Psychology*, 79, 252-259.
- Howie, P.; Nash, L.; Kurukulasuriya, N. y Bowman, A. (2012). Children's Event Reports: Factors Affecting Responses to Repeated Questions in Vignette Scenarios and Event Recall Interviews. *British Journal of Developmental*. 30(4), 550-568.

- Hudson, J. (1990). Constructive processes in children's even memories. *Developmental Psychology*, 27, 746-762.
- Huestegge, L. y Pimenidis, L. (2014). Visual Search in Authentication Systems Based on Memorized Faces: Effects of Memory Load and Retention Interval. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 30(7), 604-611. doi: .1080/10447318.2014.907464
- Iacono, W. G. y Lykken, D. T. (1997a). The scientific status of research on polygraph techniques: The case against polygraph tests. In D. L. Faigman, D. Kaye, M. J. Saks, & J. Sanders (Eds.), *Modern Scientific Evidence: The Law and Science of Expert Testimony* (pp. 582-618). St. Paul, MN: West.
- Iacono, W. G. y Lykken, D. T. (1997b). A response to professors Raskin, Honts, and Kircher. In D. L. Faigman, D. Kaye, M. J. Saks, & J. Sanders (Eds.). *Modern Scientific Evidence: The Law and Science of Expert Testimony* (pp. 627-629). St. Paul, MN: West.
- Iacono, W. G. y Lykken, D. T. (1997c). A rejoinder to Raskin, Honts, and Kircher. In D. L. Faigman, D. Kaye, M. J. Saks, & J. Sanders (Eds.), *Modern scientific evidence: The law and science of expert testimony* (pp. 631-633). St. Paul, MN: West.
- Iacono, W. y Patrick, C. (1988). Assessing deception: Polygraph techniques. In R. Rogers (Ed.) *Clinical Assessment of Malingering and Deception* (pp. 205-233). New York: Guilford Press.
- Iacono, W. y Patrick, C. (1997). Polygraphy and integrity testing. In R. Rogers (Ed.) *Clinical assessment of malingering and deception* (2da ed.) (pp. 252-281). New York: Guilford Press.

- Iacono, W.G. (1995). Offender testimony: Detection of deception and guilty knowledge. En N. Brewer y C. Wilson (Eds.). *Psychology and Policing* (pp. 155-171). Hillsdale. Lawrence Earlbaum.
- Iacono, W.G. (1999). The detection of deception. En L.G. Tassinari, J.T. Cacioppo, y G. Berntson (Eds.). *Handbook of Psychophysiology*. (pp. 772-793). Nueva York: Cambridge University Press.
- Ibáñez, J. (2009). Psicología e investigación criminal: El testimonio. Madrid: *Editorial Dykinson*.
- Inoue, K. y Takeda, Y. (2012). Scene-context effect in visual memory is independent of retention. *Japanese Psychological Research*, 54(4), 360-367. doi:10.1111/j.1468-5884.2012.00516.x
- Johnson, C. y Scott, B. (1976): Eyewitness testimony and suspect identification as a function of arousal, sex of witness and scheduling of interrogation. *Presentado a la reunión de la APA. Washington*.
- Johnson, M. K. y Raye, C. L. (1981). Reality monitoring. *Psychological Review*, 88, 67-85.
- Johnson, M. K. y Suengas, A. (1989). Reality monitoring judgments of other's people memories. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 27, 107-110.
- Johnson, M. K.; Bush, J. G. y Mitchell, K.J. (1998). Interpersonal reality monitoring: Judging the sources of other people's memories. *Social Cognition*, 16, 199-244.
- Johnson, M. K.; Foley, M. A.; Suengas, A. G. y Raye, C. L. y (1988): Phenomenal characteristics of memories for perceived and imagined autobiographical events. *Journal of Memories Experimental Psychology: General*, 117, 371-376.

- Jones, D. y McGraw, J. M. (1987). Reliable and fictitious accounts of sexual abuse in children. *Journal of Interpersonal Violence*, 2, 27-45.
- Juárez López, J. R. (2004). La credibilidad del testimonio infantil ante supuestos de abuso sexual: Indicadores Psicosociales. Tesis Doctoral. *Universitat de Girona*.
- Kalven, H. y Zeisel, H. 1966. The American Jury. New York. *Little, Brown, and co*.
- Kantowitz, B., Riediger, H. y Elmes, D. (2011). Psicología experimental (9na edición). México: *Cengage, Corporativo Santa Fe*.
- Katz, C. y Hershkowitz, I. (2013). Repeated interviews with children who are the alleged victims of sexual abuse. *Research on Social Work Practice*, 23(2), Issue 2, 210-218. doi: 10.1177/1049731512467511.
- Kimble, C.; Hirt, E. y otros (2002). Psicología Social de las Américas. México: Pearson Educación.
- King, M. y Yuille, J. (1987). Suggestibility and the child witness. In S. J. Ceci, M. Toglia y D. Ross (Eds.). *Children's Eyewitness Memory*. (pp. 24-35). New York: Springer-Verlag.
- Köhnken, G. (1996). Statement validity assessment. *Presentado al programa de cursos aplicados de valoración de la credibilidad organizados por la European Association of Psychology and Law*. Dublin. Irlanda.
- Köhnken, G. (2003). Glaubwürdigkeit. En R. Lempp, G. Schütze y G. Köhnken (Eds.), *Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes-und Jugendalters*. Darmstadt. Steinkopff.
- Köhnken, G. (2004). Statement validity analysis and the "detection of the truth". En P. A. Granhag y L. A. Stormwall (Eds.). *The detection of deception in forensic contexts*. (pp. 41-63). Cambridge: Cambridge University Press.

- Köhnken, G. y Steller, M. (1988). The evaluation of credibility of child witness statements in the German procedural system. En G. Davies y J. Drinkwater (Eds.). *The child witness: do the courts abuse children?* (pp. 37-45), Leicester: *British Psychological Society*.
- Küpper-Tetzl, C., Kapler, I. y Wiseheart, M. (2014). *Memory & Cognition*, 42(5), 729-741. doi: 10.3758/s13421-014-0394-1.
- La Rooy, D.; Pipe, M. E. y Murray, J. E. (2005). Reminiscence and hipermnnesia in children's eyewitness memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 235-254.
- Lamb, M.; Orbach Y.; Hershkowitz I.; Esplin P.; Horowitz D. y Abbott, C. (2007). Does the Type of Prompt Affect the Accuracy of Information Provided by Alleged Victims of Abuse in Forensic Interviews? *Applied Cognitive Psychology*, 21, 1117-1130.
- Lamb, M.; Orbach Y.; Hershkowitz I.; Esplin P. y Horowitz D. (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse & Neglect*, 31, 1201-123.
- Lamb, M.; Orbach, Y.; Srenberg, K.; Aldridge, J.; Pearson, S.; Stewart, H.; Esplin, P. y Bowler, L. (2009). Use of a structured investigative protocol enhances the quality of investigative interviews with alleged victims of child sexual abuse in Britain. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 449-467.
- Lamb, M.; Sternberg, J.; Esplin, P.; Hershkowitz, I.; Orbach, Y. y Hovav. (1997). Criterion-Based content Analysis: A field Validation Study. *Child Abuse & Neglect*. 21, 3 255-264.

- Lamb, M.; Sternberg, J.; Orbach, Y.; Esplin, P.; Stewart, H. y Mitcell, S. (2003). Ages differences in your children's responses to open-ending invitations in the course of forensic interviews. *Journal of Consulting and Clinic Psychology, 71*, 926-934.
- Lamers-Winkelmann, F. y Buffing, F. (1996). Children's testimony in the Netherlands: A study of statement validity analysis, *Criminal Justice and Behavior, 23*, 304-321.
- Landry, K. y Brigham, J.C. (1992). The effect of training in Criteria-Based Content Analysis on the ability to detect deception in adults. *Law and Human Behavior, 16*, 663-675.
- Leipe, M. E.; Wells, G. L. y Ostrom, T. M. (1978). Crime seriousness as a determinant of accuracy in eyewitness identification. *Journal of Applied Psychology, 63*, 345-351.
- Leitchman, M. D. y Ceci, S. J. (1995). The effects of stereotypes and suggestions on preschoolers' reports. *Developmental Psychology, 31*, 568-578.
- Lindberg, M. (1980). Is knowledge base development a necessary and sufficient condition for memory development? *Journal of Experimental Child Psychology, 30*, 401-410.
- Lindberg, M. (1991). A taxonomy of suggestibility and eyewitness memory: Age, memory, process, and focus of analysis. En J. L. Doris, (Ed.). *The Suggestibility of Children's Recollections* (pp. 47-55). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lindsay, D. S.; Hagen, L.; Read, J. D.; Wade, K. A. y Garry, M. (2004). True photographs and false memories. *Psychological Science, 15*, 149-154.
- Lindsay, D. S.; Johnson, M. K. y Kwon, P. (1991). Developmental changes in memory source monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology, 52*, 297-318.

- Lipscomb, T. J.; Bregman, N. y McAllister, H. A. (1984). A developmental inquiry into the effects of post-event information on eyewitness accounts. *Journal of Genetic Psychology*, 146, 551-556.
- Loftus, E. F. (1975). Leading questions and the eyewitness report. *Cognitive Psychology*, 7, 560-572.
- Loftus, E. F. y Zanny, G. (1975): Eyewitness testimony: The influence of the wording of a question. *Bolletín of the Psychonomic Society*, 5, 86-88.
- Loftus, E. F. (1979). Eyewitness testimony. Cambridge: *Harvard University Press*.
- Loftus, E. F. (1979). Reactions to blatantly contradictory information. *Memory and Cognition*, 7, 368-374.
- Loftus, E. F.; Miller, D. y Burns, S. (1978). Semantic integration of verbal information in visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, 19-31.
- Loftus, E. F. y Greene, E. (1980). Warning: even memory for faces may be contagious. *Law and Human Behavior*, 4, 323-334.
- Loftus, E. F. y Ketcham, K. (1994). The myth of repressed memory: false memories and allegations of sexual abuse. Nueva York: *St. Martin's press*.
- Loftus, E. F. y Palmer, J. C. (1974). Reconstruction of automobile destruction: an example of the integration between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 585-589.
- Loftus, E. F. (2003). Make believe memories, *American Psychologist*, 57, 868-873.
- Luminet, O.; Curci, A.; Marsh, E. J.; Wessl, I. Constantin, T.; Gencoz, F. y Yogo, M. (2004). The cognitive, emotional, and social impacts of the September 11 attacks:

- group differences in memory for the reception context and the determinants of flashbulb memories. *Journal of General Psychology*, 131, 197-224.
- Lykken, D.T. (1998). A tremor in the blood: uses and abuses of the lie detector. Nueva York: *McGraw-Hill*.
- Manzanero, A. (2008). Psicología del testimonio. Una aplicación de los estudios sobre la memoria. Madrid: *Pirámide*.
- Manzanero, A.; Recio, M., Alemany, A. y Pérez-Castro, P. (2013). Factores emocionales en el análisis de credibilidad de las declaraciones de víctimas con discapacidad intelectual. (Spanish). *Anuario de Psicología Jurídica*, 2013, 23, 21-24. doi: 10.5093/aj2013a4
- Marin, B. V.; Holmes, D. L.; Guth, M. y Kovac, P. (1979). The potential of children as eyewitness. *Law and Human Behavior*, 3, 295-305.
- Marshall, L. T., (2003): Restorative Justice. En G. Johnstone (E.d.): A restorative Justice reader. Portland: *William Publishing*.
- Mazoni, G. A.; Loftus, E. F. y Kirsch, I. (2001). Changing beliefs about implausible autobiographical events: A little plausibility goes a long ways. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 7, 51-59.
- McClintock, C. C. y Hunt, R. G. (1975). Nonverbal indicators of affect and deception in an interview setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 5, 54-67.
- Mejía, D. (2011). *Sensibilidad del CBCA a la repetición de entrevistas y al intervalo de retención*. España: Universidad de Murcia.
- Mejía, D. (2015). La investigación en psicología del testimonio infantil: retos, desafíos y oportunidades. Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. República Dominicana. Artículo no publicado.

- Mira, J. (1991). Memoria de testigos. En Ruiz-Vargas, J.M. *Psicología de la memoria*. (pp. 383-405), Madrid: Alianza Editorial.
- Morison, P. y Gardner, H. (1978). Dragons and dinosaurs: the child's capacity to differentiate fantasy from reality. *Child Development*, 49, 642-648.
- Moston, S. (1987). The suggestibility of children in interview studies. *First Language*, 7, 67-78.
- Münsterberg, H. (1908). *On de witness stand: essays on Psychology of testimony*. Nueva York: Doubleday.
- Muños, J., Manzanero, A., Alcazar, M., González, J., Pérez, M. y Yela, M. (2011). *Psicología Jurídica en España: Delimitación Conceptual, Campos de Investigación e Intervención y Propuesta Formativa dentro de la Enseñanza Oficial*, Anuario de Psicología Jurídica Vol. 21, 2011. Copyright 2011 by the Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid ISSN: 1133-0740 - doi: 10.5093/jr2011v21a1 - Págs. 3-14.
- Myles-Worsley, M.; Cromer, C. y Dodd, D. (1986). Children's preschool script construction. Reliance on general knowledge after memory fades. *Developmental Psychology*, 22, 22-30.
- Nachson, I., Zelig, A. (2003). Flashbulb and factual memories: The case of Rabin's assassination. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 519-531.
- Nelson, K., y Gruendel, J. (1979). At morning it's lunchtime: A scriptal view of children's dialogues. *Discourse Processes*, 2, 73-94.
- Niehaus, S. (2001). Zur Anwendbarkeit inhaltlicher Glaubhaftigkeitsmerkmale bei Zeugenaussagen unterschiedlichen Wahrheitsgehaltes. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Oates, K., y Shrimpton, S. (1991). Children's memories for stressful and non-stressful events. *Medicine, Science and the Law*, 31, 4-10.

- O'Kearney, R.; Speyer, J. y Kenardy, J. (2007). Children's Narrative Memory for Accidents and Their Post-traumatic Distress. *Applied Cognitive Psychology*, 21(7), 821-838. doi: 10.1002/acp.1294.
- Ogloff, J. R. P. (2001). Jingoism, dogmatism and other evils in legal psychology: Lessons learned in the 20th century. En R. Roesch, r.r. corrado y R. Dempster (Eds), *psychology in the courts. International advances in knowledge* (pp. 1-17). Nueva York: Routledge.
- Ornstein, P. A.; Gordon, B. N. y Larus, D. (1992). Children's memory for a personally experienced event: Implications for testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 49-60.
- Ornstein, P. A.; Shapiro, L. B.; Clubb, P. A., Follmer, A. y Baker-Ward, L. (1997). The influence of prior knowledge on children's memory for salient medical experiences. En N. L. Stein, P. A. Ornstein, B. Tversky, y C. Brainerd, (Eds.). *Memory for Everyday and Emotional Events* (pp. 83-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ovejero, B. (2009). Fundamentos de psicología jurídica e investigación criminal. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Parker, J. (1995). Age differences in source monitoring of performed an imagined actions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 84-101.
- Parker, J. F.; Bahrick, L.; Lundy, B.; Fivush, R. y Levitt, M. (1998). Effects of stress on children's memory for a natural disaster. En C. P. Thompson, D. J. Hermann, J. D. Read, D. Bruce, D. G. Payne y M. P. Toglia (Eds.). *Eyewitness Memory: Theoretical and Applied Perspectives* (pp. 31-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Paúl, P. (2004). Evaluación de la credibilidad del testimonio en supuestos de abuso sexual a menores. En B. Vázquez Mezquita (Ed.), *Abuso sexual infantil. Evaluación de la credibilidad del testimonio* (pp. 45-72). Valencia: *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*.
- Peterson, C. y Biggs, E. L. (1997). Interviewing, children about trauma: Problems with specific questions. *Journal of Traumatic Stress*.
- Pettit, F., Fegan, M., y Howie, P. (1990). Interview effects on children's testimony. *Paper presented at the International Congress on Child Abuse and Neglect*. Hamburg: Federal Republic of Germany.
- Pezdek, K.; Morrow, A.; Blandon-Gitlin, I.; Goodman, G.S.; Quas, J.A.; Saywitz, K.J.; Bidrose, S. y Pipe, M.E. (2004). Detecting deception in children: event familiarity affects Criterion-Based Content Analysis, *Journal of Applied Psychology*, 89, 119-126.
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento del niño*. (4ta. ed.). Buenos Aires: *Edit. Guadalupe*.
- Poole, D. A. y Lamb, M. E. (1998). Investigative interviews of children: A guide for helping professionals. Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Poole, D. A. y Lindsay, D. S. (1995). Interviewing preschoolers: effects of nonsuggestive techniques, parental coaching and leading questions on reports of non experienced events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 129-154.
- Poole, D. A. y Lindsay, D. S. (1996). Interviewing preschoolers: effects of parent suggestions, interviewing techniques and age on young children's event reports. *Presented at NATO Advanced Inst. Recollect. Trauma: Sci. Res. Clin. Practice*. Talmont Saint Hilaire. France.

- Poole, D. A. y White, L. T. (1991). Effects of question repetition on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology*, 27, 975-986.
- Poole, D. A. y White, L. T. (1993). Two years later: Effect of question repetition and retention interval on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology*, 29, 844-853.
- Powell, M. B. y Thompson, D. M. (1997): Contrasting memory for temporal source and memory for content in children's discrimination of repeated events. *Applied Cognitive Psychology*, 11, 339-60.
- Porter, S. Yuille, J. C. y Lehman, D. R. (1998). The nature of real, implanted and fabricated memories for emotional childhood events: Implications for the recovered memory debate. *Law and Human Behavior*, 23, 517-537.
- Powers, P. Andriks, J. L. y Loftus, E. F. (1979). *Eyewitness accounts of females and males. Journal of Applied Psychology*, 64, 339-347.
- Pratt, C. (1991). On asking children –and adults- bizarre questions. *First Language*, 10, 167-175.
- Pynoos, R. S.; Steinberg, A. M. y Aronson, L. (1997). Traumatic experiences: The early organization of memory in school-age children and adolescents. En P. S. Applebaum, L. A. Uyehara y M. R. Elin (Eds.). *Trauma and Memory: Clinical and legal controversies* (pp. 272-289). Oxford: *Oxford University Press*.
- Quandte, S. (2009). Manual de Codificación del CBCA (Análisis de contenido basado en criterio). *University of Portsmouth*.
- Raskin, D. y Esplin, P. (1991). Statement Validity Assessment: Interview procedures and content análisis of children's statements of sexual abuse. *Behavioral Assessment*, 13, 265-291.

- Raskin, D.C y Yuille, J.C. (1989). Problems in evaluating interviews of children in sexual abuse cases. En S.J. Ceci, D.F. Ross y M.P. Toglia (Eds.). *Perspectives on children's testimony* (pp. 184-207). Nueva York: Springer.
- Raskin, D.C. y Steller, M. (1989). Assessing the credibility of allegations of child sexual abuse: Polygraph examinations and statement análisis. En H. Wegener, F. Losel y J. Haisch (Eds.), *Criminal Behavior and the justice system* (pp. 290-302). Nueva York: *Springer*.
- Rassin, E. (1999). Criteria-Based Content Analysis: the less scientific road to truth. *Expert Evidence*, 7, 265-278.
- Read, B. y Cherry, L. (1978). Preschool children's productions of directive forms. *Discourse Processes*, 1, 233-245.
- Reyna, V. F. y Brainerd, C. J. (1995). Fuzzy-trace theory: an interim synthesis. *Learning and Individual Differences*, 7, 1-75.
- Roediger, H. L., McDermott, M. B. y Goff, L. M. (1997). Recovery of true and false memories: paradoxical effects of repeated testing. En M. A. Conway (Ed.). *Recovered memories and false memories* (pp. 118-149). Oxford: Oxford *University Press*.
- Roma, P.; Martini P.; Sabatello, U.; Tatarelli, R. y Ferracuti, S. (2014). -Validity of Criteria-Based Content Analysis (CBCA) at Trial in Free-Narrative Interviews. *Child Abuse & Neglect*, 35(8), 613-620. doi: 10.1016/j.chiabu.2011.04.004
- Rose, S., y Blank, M. (1974). The potency of context in children's cognition: An illustration through conservation. *Child Development*, 45, 499-502.
- Rubin, D. C. y Wenzel, A. E. (1996). One hundred years of forgetting: A quantitative description of retention. *Psychological Review*, 103, 734-760.

- Ruby, C.L. y Brigham, J.C. (1997). The usefulness of the Criteria-Based Content Analysis technique in distinguishing between truthful and fabricated allegations. *Psychology, Public Policy and Law*, 3, 705-737.
- Rudy, L. y Goodman, G. S. (1991). Effects of participation on children's reports: implications for children's testimony. *Developmental Psychology*, 27, 527-538.
- Sabourin, M. (2007). The Assessment of Credibility: An Analysis of Truth and Deception in a Multiethnic Environment. *Canadian Psychology*, 48, 24-31.
- Santtila, P. Roppola, H. Runtti, M. y Niemi, P. (1999). Assessing the truthfulness of witness statements made by children (aged 7-8, 10-11 and 13-14) employing scales derived from Johnson and Raye's model of Reality Monitoring. *Expert evidence*, 6, 273-289.
- Sapir, A. (1987). *The LSI course on scientific content analysis (SCAN)*, Phoenix, AZ, Laboratory for Scientific Interrogation.
- Saxe, L. (1991). Science and the CQT polygraphy: A theoretical critique. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 26, 223-231.
- Saxe, L.; Dougherty, D. y Cross, T. (1985). The validity of polygraph testing. *American Psychologist*, 40, 355-366.
- Saywitz, K.; Geiselman, R. y Bornstein, G. (1992). Effects of cognitive interviewing, practice and interview style on children's recall performance. *Journal of Applied Psychology*, 77, 744-756.
- Saywitz, K.; Goodman, G. S.; Nicholas, G. y Moan, S. (1991). Children's memory for genital exam: Implications for child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 682-691.

- Schmolck, H.; Buffalo, E. A. y Squire, L. R. (2000). Memory distortions develop over time: Recollections of the O. J. Simpson verdict after 15 and 32 months. *Psychological Science*, 11, 39-45.
- Schooler, J.W.; Clark, C. y Loftus, E.F. (1988). Knowing when memory is real. En M.M. Gruneberg, P.E. Morris, y R.N. Sykes (Eds.). *Practical aspects of memory: Current research and issues, Vol 1*. (pp. 83-88). Chichester: Wiley.
- Schooler, J.W.; Gerhard, D. y Loftus, E.F. (1986). Qualities of the unreal. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 12, 171-181.
- Schumann, D. C. (1986). False allegations of physical and sexual abuse. *Bulletin of the American of Psychiatry and the Law*, 14, 5-21.
- Siegal, M.; Waters, L. y Dinwiddy, L. (1988). Misleading children: Casual attributions for inconsistency under repeated questioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 438-456.
- Sierra, J.; Jiménez, E. y Buela-Casal, G. (2006). *Psicología Forense: manual de técnicas y aplicaciones*. Madrid: *Biblioteca Nueva*.
- Sobral, F. y Prieto, A. (1994). *Psicología y Ley: un examen de las decisiones judiciales*. Eudema.
- Sonnenschein, N. y Whitehurst, G. (1980). The development of communication: When a bad model makes a good teacher. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 371-390.
- Soria, V.M. (2005). *Manual de psicología jurídica e investigación criminal*. Madrid: Pirámide.
- Sporer, S.L. (2004). Reality monitoring and detection of deception. En P.A. Granhag y L.A. Strömwall (Eds.). *The detection of deception in forensic contexts*. (pp. 64-102). Cambridge: *Cambridge University Press*.

- Sporer, S.L. y Kuepper, B. (1994). Fantasie und Wirklichkeit-Erinnerungsqualitaeten von wahren und erfundenen Geschichten. *Presentado al 39 Congreso de la German Psychological Association*. Hamburg.
- Sporer, S.L. y Kuepper, B. (2004). Fantasie und Wirklichkeit-Erinnerungsqualitaeten von wahren und erfundenen Geschichten. *Zeitschrift für Psychologie*, 212, 135-151.
- Steller, M. (1989). Recent developments in statement analysis. En J.C. Yuille (Ed.). *Credibility Assessment* (pp. 135-154). Deventer, Países Bajos: Kluwer.
- Steller, M. y Boychuk, T. (1992). Children as witnesses in sexual abuse cases: investigative interview and assessment techniques. En H. Dent y R. Flin (Eds.). *Children as Witnesses* (pp. 47-73). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Steller, M. y Köhnken, G. (1989). Criteria-Based Content Analysis. En D.C. Raskin (Eds.). *Psychological methods in criminal investigation and evidence* (pp. 217-245). Nueva York: Springer-Verlag.
- Steller, M. y Köhnken, G. (1994). Análisis de declaraciones basadas en criterios. En D.C. Raskin (Ed.), *Métodos psicológicos en la investigación y pruebas criminales* (pp. 189-211). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Stern, W. (1902). Zur Psychologie der Aussage. *Zeitschrift für die gesamte Strafrechswissenschaft*. 22.
- Stern, W. (1904). Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörprodukt: The statement as a mental achievement and product of interrogation. *Beiträge zur Psychologie der Aussage*, 3, 269-415.
- Stern, W. (1910). El abogado como psicólogo intuitivo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 1, 17-29.

- Strömwall, L.A.; Bengtsson, L., Leander, L. y Granhag, P.A. (2004). Assessing children's statements. The impact of a repeated experience on CBCA and RM ratings, *Applied Cognitive Psychology*. 18, 653-668.
- Sue, D.; Sue, D. y Sue, S. (2010). Psicopatología, comprendiendo la conducta anormal. 9na edición, México: Cengage.
- Szewczyk, H. y Littmann, E. (1982). Untersuchungen Zur Glaubwürdigkeitsbeurteilung kindlicher Zeugen. In A. Trankell (Ed.) Resconstructing the past – The role of Psychologists in criminal trials (pp. 73-103. Stockholm: P. A. Norstedt y Söners.
- Taylor, R.; y Howell, M. (1973). The ability of 3-, 4-, and 5 year olds to distinguish fantasy from reality. *Journal of Genetic Psychology*, 122, 315-318.
- Tedeschi, J.T. y Norman, N. (1985). Social power, self-presentation and the self. En B.R. Schlenker (Ed.). *The self and social life* (pp. 293-322). Nueva York: McGraw-Hill.
- Trankell, A. (1972). *Reliability of evidence, methods for analyzing and assessing witness statements*. Stockholm, Beckmans.
- Tuckey, M. R. y Brewer, N. (2003). The influence of schemas, stimulus ambiguity and interview Schedule on eyewitness memory over time. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 9, 101-118.
- Tulving, E. y Thomson, D. M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory, *Psychological Review*, 80, 353-370.
- Turtle, J. W. y Yuille, J. C. (1994). Lost but not forgotten details: Repeated eyewitness recall leads to reminiscence but not hypernesia. *Journal of Applied Psychology*, 79, 260-271.

- Underwager, R., y Wakefield, H. (1990). *The real world of child interrogations*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Undeutsch, U. (1967). Beurteilung der Glaubhaftigkeit von Aussagen. En U. Undeutsch (Ed.). *Handbuch der Psychologie: Vol. 11. Forensische Psychologie* (pp. 26-181) Göttingen: Hogrefe.
- Undeutsch, U. (1982). Statement Reality Analysis. En A. Trankell (Ed.). *Reconstructing the past: The role of psychologists in criminal trials* (pp. 27-56) Deventer, Países Bajos: Kluwer.
- Undeutsch, U. (1988). The development of statement reality analysis. En J. Yuille (Ed.), *Credibility assessment* (pp. 101-119). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Urrea, J. (1995). Valoración de la credibilidad del testimonio del niño presunta víctima de abusos sexuales. En J. Urrea (Ed.), *Menores, la transformación de la realidad* (pp. 272-282). Madrid: Siglo XXI.
- Urrea, J. (2002). En el umbral del silencio (abusos sexuales a niñas y niños). En J. Urrea (Ed.), *Tratado de psicología forense* (423-460). Madrid: Siglo XXI.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston, Little Brown.
- Varendonck, J. (1911). Les témoignages d'enfants dans un proces retentissant [The testimony of children in a famous trial]. *Archives de Psychologie*, 77, 129-171.
- Vázquez Mesquita, B. (2004). Etiopatogenia del abuso sexual infantil: efectos en la personalidad y en la memoria. En B. Vázquez Mezquita (Ed.), *Abuso sexual infantil. Evaluación de la credibilidad del testimonio* (pp. 35-44). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Vázquez Mesquita, B. y Hernández, A. (2005). El Psicólogo en la Clínica Médico-Forense. *Tribunal Superior de Justicia, Madrid*, 177-204.

- Vázquez, B (2005). La Violencia Familiar y la Agresión Sexual como Objeto de la Pericial Psicológica. *Tribunal Superior de Justicia, Madrid*, 273-318.
- Verkamp, F y Ginet. (2009). Variations of the Cognitive Interview: Which one is the most effective in enhancing children's testimonies, *Applied Cognitive Psychology*.
- Vrij, A. (2005). Criteria-Based Content Analysis: A qualitative review of the first 37 studies. *Psychology, Public Policy and Law*, 11, 3-41.
- Vrij, A. (2008). Detecting lies and deceit: Pitfalls and opportunities. Chichester: John Wiley y Sons Ltd.
- Vrij, A. Y Mann, S. (2006). Criteria-Based Content Analysis: An empirical test of its underlying processes. *Psychology, Crime and Law*, 12, 337-349.
- Vrij, A., Akehurst, L., Soukara, S y Bull, R. (2004). Let Me Inform You How to Tell a Convincing Story: CBCA and Reality Monitoring Scores as a Function of Age, Coaching, and Deception. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36, 113-126.
- Vrij, A.; Akehurst, L.; Soukara, S. y Bull, R. (2002). Will the truth come out? The effect of deception, age, status, coaching and social skills on CBCA scores. *Law and Human Behavior*, 26, 261-283.
- Vrij, A.; Kneller, W. y Mann, S. (2000). The effect of informing liars about Criteria-Based Content Analysis on their ability to deceive CBCA raters. *Legal and Criminological Psychology*, 5, 57-70.
- Walker, N. Lunning, S. y Eilts, J. (1996). Do children respond accurately to force choice questions? *Presented at NATO Advanced Inst. Recollect. Trauma: Sci. Res. Clin. Practice*. Talmont Saint Hilaire. France
- Warren, A. y Hulste-Trotter, K., y Tubbs, E. (1991). Inducing resistance to suggestibility in children. *Law and Human Behavior*, 15, 273-285.

- Weems, C.; Russell, J.; Banks, D.; Graham, R.; Neil, E y Scott, B. (2014). Memories of traumatic events in childhood fade after experiencing similar witnessing homicidal violence-the effect of repeated experience and repeated less stressful events: Results from two natural experiments. *Journal of Experimental Psychology*. 143(5). 2046-2055. doi: 10.1037/xge0000016
- Welch-Ross, M. (1995). Developmental changes in preschoolers' ability to distinguish memories of performed, pretended and imagined actions. *Cognition Development*, 10, 421-441.
- Wells, G. L.; Memon, A. y Penrod, S. D. (2006): Eyewitness evidence. Improving its probative value. Psychological science in the public interest. Vol. 7, number 2.
- Wells, G. (1978). Applied Eyewitness-Testimony Research: System variables and estimator variables. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1546-1557.
- Wells, G.L. y Loftus, E.F. (1991). Commentary: Is this child fabricating? Reactions to a new assessment technique. En J. Doris (Ed.). The suggestibility of children's recollections (pp. 168-171). Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Wheeler, M. Stuss, D. y Tulving, E. (1997). Toward a Theory of Episodic Memory: The Frontal Lobes and Autonoetic Consciousness. Rotman Research Institute of Baycrest Centre and University of Toronto. *Psychological bulleria*. Vol. 121, N° 3, 331-354.
- Whipple, G. (1913) Review of "Les temoignages d'enfants dans un process retentissant", by J. Varendock. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 4: 150-154.
- White, R. (2002). Memory for events after twenty years. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 603-612.

- Wigmore, J. H. (1909). Professor Münsterberg and the psychology of evidence. *Illinois Law Review*, 3, 399-445.
- Winningham, R. G.; Hyman, I. E. Jr. y Dinnel, D. L. (2000). *Flashbulb memories? The effects of when the initial report was obtained*. *Memory*, 8, 209-216.
- Wysman, L.; Scoboria, A., Gawrylowicz, J. y Amina, M. (2014). The Cognitive Interview Buffers the Effects of Subsequent Repeated Questioning in the Absence of Negative Feedback. *Behavioral Sciences & the Law* 32(2), 207-219. doi: 10.1002/bsl.2115
- Yuille, J. C. y Tollestrup, P. A. (1990). Some effects of alcohol on eyewitness memory. *Journal of Applied Psychology*, 75, 268-273.
- Yuille, J.C.; Hunter, R.; Joffe, R. y Zaparhiuk, J. (1993). Interviewing children in sexual abuse cases. En G.S. Goodman y B.L. Bottoms (Eds), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony*, pp. 95-115. New York: *Guilford Press*.
- Zadny, J. y Gerard, H. B. (1974). Attributed intentions and informational selectivity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 34-52.

ANEXOS

ANEXO 1

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

DESCRIPTIVOS SEGÚN PASO DEL TIEMPO

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
CRITERIO 1	1	20	3,40	,681	,152	3,08	3,72	2	4
	2	13	3,62	,650	,180	3,22	4,01	2	4
	3	8	3,25	1,165	,412	2,28	4,22	1	4
	Total	41	3,44	,776	,121	3,19	3,68	1	4
CRITERIO 2	1	20	3,50	,946	,212	3,06	3,94	1	4
	2	13	3,77	,599	,166	3,41	4,13	2	4
	3	8	3,63	1,061	,375	2,74	4,51	1	4
	Total	41	3,61	,862	,135	3,34	3,88	1	4
CRITERIO 3	1	20	2,60	1,273	,285	2,00	3,20	0	4
	2	13	2,38	1,121	,311	1,71	3,06	0	4
	3	8	3,38	,744	,263	2,75	4,00	2	4
	Total	41	2,68	1,171	,183	2,31	3,05	0	4
CRITERIO 4	1	20	,30	,657	,147	-,01	,61	0	2
	2	13	3,08	1,320	,366	2,28	3,87	1	4
	3	8	,63	1,408	,498	-,55	1,80	0	4
	Total	41	1,24	1,640	,256	,73	1,76	0	4
CRITERIO 5	1	20	2,75	1,293	,289	2,15	3,35	0	4
	2	13	2,54	,877	,243	2,01	3,07	1	4
	3	8	3,13	1,458	,515	1,91	4,34	0	4
	Total	41	2,76	1,200	,187	2,38	3,13	0	4
CRITERIO 6	1	20	,70	1,129	,252	,17	1,23	0	4
	2	13	,46	,967	,268	-,12	1,05	0	3
	3	8	,75	1,488	,526	-,49	1,99	0	4
	Total	41	,63	1,135	,177	,28	,99	0	4
CRITERIO 7	1	20	,10	,308	,069	-,04	,24	0	1
	2	13	,15	,555	,154	-,18	,49	0	2
	3	8	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	Total	41	,10	,374	,058	-,02	,22	0	2
CRITERIO 8	1	20	,20	,696	,156	-,13	,53	0	3
	2	13	,08	,277	,077	-,09	,24	0	1
	3	8	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	Total	41	,12	,510	,080	-,04	,28	0	3
CRITERIO 9	1	20	,95	,887	,198	,53	1,37	0	2
	2	13	,46	,519	,144	,15	,78	0	1
	3	8	,63	,744	,263	,00	1,25	0	2
	Total	41	,73	,775	,121	,49	,98	0	2
CRITERIO 10	1	20	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	2	13	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	3	8	,13	,354	,125	-,17	,42	0	1
	Total	41	,02	,156	,024	-,02	,07	0	1
CRITERIO 11	1	20	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	2	13	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	3	8	,50	1,069	,378	-,39	1,39	0	3
	Total	41	,10	,490	,077	-,06	,25	0	3
CRITERIO 12	1	20	,15	,366	,082	-,02	,32	0	1
	2	13	,15	,376	,104	-,07	,38	0	1
	3	8	,63	1,188	,420	-,37	1,62	0	3
	Total	41	,24	,624	,097	,05	,44	0	3
CRITERIO 14	1	20	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	2	13	,08	,277	,077	-,09	,24	0	1
	3	8	1,00	1,852	,655	-,55	2,55	0	4
	Total	41	,22	,881	,138	-,06	,50	0	4
CRITERIO 15	1	20	,55	1,234	,276	-,03	1,13	0	4
	2	13	1,00	1,155	,320	,30	1,70	0	4
	3	8	2,38	1,847	,653	,83	3,92	0	4
	Total	41	1,05	1,482	,232	,58	1,52	0	4

DESCRIPTIVOS SEGÚN LA REPETICIÓN DE ENTREVISTAS

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
CRITERIO 1	1	9	3,22	1,093	,364	2,38	4,06	1	4
	2	9	3,78	,441	,147	3,44	4,12	3	4
	3	6	3,83	,408	,167	3,40	4,26	3	4
	Total	24	3,58	,776	,158	3,26	3,91	1	4
CRITERIO 2	1	9	3,67	1,000	,333	2,90	4,44	1	4
	2	9	3,33	,866	,289	2,67	4,00	2	4
	3	6	3,00	1,549	,632	1,37	4,63	0	4
	Total	24	3,38	1,096	,224	2,91	3,84	0	4
CRITERIO 3	1	9	3,33	,707	,236	2,79	3,88	2	4
	2	9	3,11	,928	,309	2,40	3,82	2	4
	3	6	2,33	,516	,211	1,79	2,88	2	3
	Total	24	3,00	,834	,170	2,65	3,35	2	4
CRITERIO 4	1	9	1,00	1,732	,577	-,33	2,33	0	4
	2	9	1,00	1,414	,471	-,09	2,09	0	4
	3	6	,67	1,033	,422	-,42	1,75	0	2
	Total	24	,92	1,412	,288	,32	1,51	0	4
CRITERIO 5	1	9	2,78	1,716	,572	1,46	4,10	0	4
	2	9	3,78	,667	,222	3,27	4,29	2	4
	3	6	4,00	,000	,000	4,00	4,00	4	4
	Total	24	3,46	1,215	,248	2,95	3,97	0	4
CRITERIO 6	1	9	,67	1,414	,471	-,42	1,75	0	4
	2	9	1,00	1,732	,577	-,33	2,33	0	4
	3	6	,33	,816	,333	-,52	1,19	0	2
	Total	24	,71	1,398	,285	,12	1,30	0	4
CRITERIO 7	1	9	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	2	9	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	3	6	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	Total	24	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
CRITERIO 8	1	9	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	2	9	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	3	6	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	Total	24	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
CRITERIO 9	1	9	1,00	1,323	,441	-,02	2,02	0	4
	2	9	1,44	1,590	,530	,22	2,67	0	4
	3	6	,83	,983	,401	-,20	1,87	0	2
	Total	24	1,13	1,329	,271	,56	1,69	0	4
CRITERIO 10	1	9	,11	,333	,111	-,15	,37	0	1
	2	9	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	3	6	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	Total	24	,04	,204	,042	-,04	,13	0	1
CRITERIO 11	1	9	,44	1,014	,338	-,33	1,22	0	3
	2	9	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	3	5	,80	1,789	,800	-1,42	3,02	0	4
	Total	23	,35	1,027	,214	-,10	,79	0	4
CRITERIO 12	1	9	,78	1,202	,401	-,15	1,70	0	3
	2	9	1,00	1,414	,471	-,09	2,09	0	4
	3	6	,33	,816	,333	-,52	1,19	0	2
	Total	24	,75	1,189	,243	,25	1,25	0	4
CRITERIO 14	1	9	,89	1,764	,588	-,47	2,24	0	4
	2	9	1,33	2,000	,667	-,20	2,87	0	4
	3	6	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
	Total	24	,83	1,659	,339	,13	1,53	0	4
CRITERIO 15	1	9	2,11	1,900	,633	,65	3,57	0	4
	2	9	2,22	2,108	,703	,60	3,84	0	4
	3	6	3,33	1,633	,667	1,62	5,05	0	4
	Total	24	2,46	1,911	,390	1,65	3,27	0	4

ANEXO 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO



Centro Educativo Guanánico

Fundado el 6 de Septiembre de 1993

Educando Para la Vida

C/Guanánico No. 14, Brisas de Los Palmares,
Sabana Perdida, Santo Domingo Norte. Tel.: 809-701-0865

PAZ

Distinguidos padres, madres o tutores:

Sus manos:

Por este medio les hacemos saber que al niño/a que usted representa y que estudia en este centro, se le presentará el 25/01/2012, una actividad extracurricular con la actuación del payaso Pilin, quien en un tiempo de media hora jugará con todos los niños con edades entre 5 y 9 años, con canciones infantiles, bailes de payasos, y un concurso final. Hemos revisado y considerado el contenido de la presentación como una actividad sana, por lo que podría resultar de mal gusto para su niño/a que no se le dé la oportunidad de participar, ya que es de carácter recreativo.

Esta actividad está organizada por **Dulvis D. Mejía** (estudiante de Doctorado de la Universidad de Murcia, España), financiado por **El Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT)** y con nuestra colaboración como centro interesado en contribuir con el conocimiento científico. Quienes con intereses comunes en diversos temas de la investigación infantil, unen esfuerzos para estudiar los efectos del paso del tiempo y la repetición de entrevista sobre la memoria de los niños/as. Por lo que luego de presentar la media hora de juego, un experto realizará una entrevista con la intención de conocer la capacidad de recordar de los niños, la cual será gravada.

Por ética y con conocimiento sobre el derecho que tienen ustedes con sus hijos/as solicitamos sus autorizaciones. Si no tiene usted (de manera particular) ninguna objeción sobre lo aquí planteado, colabore con nosotros **firmando esta hoja y remitiéndola nuevamente al colegio.**

En espera de su colaboración, a los 23 días del mes de enero de 2012:

Firma de padre, madre o tutor del niño/a

MARCELA SANTANA
DIRECTORA



DULVIS D. MEJÍA GARCÍA
PSICÓLOGO

ANEXO 3

PROTOCOLO NICHD

Protocolo NICHD de entrevista de investigación

1. Introducción

1. **“Hola, mi nombre es _____ y soy agente de la policía [presentar a cualquier otra persona que esté presente, aunque lo ideal es que no haya nadie]. Hoy es _____ y ahora son las _____. Estoy entrevistando a _____”**

“Como puedes ver, tenemos aquí una cámara de video y micrófonos. Son para grabar nuestra conversación y que así yo puede recordar todo lo que me digas. A veces olvido cosas y la grabación me permite escucharte sin tener que estar escribiendo todo”

“Una parte de mi trabajo consiste en hablar con niño [adolescentes] sobre las cosas que les han ocurrido. Me veo con cientos de niños [adolescentes], para que me puedan contar la verdad sobre las cosas que les han ocurrido. Antes de que empecemos, quiero asegurarme de que entiendes lo importante que es contar la verdad [a los niños más pequeños, explicar: “lo que es verdad y lo que no lo es”]”

“Si yo dijera que mis zapato s son rojos (o verdes) ¿eso sería cierto o no?”

[Esperar una respuesta, y entonces decir]

2. **“Eso no sería cierto, porque mis zapatos en realidad son [el color]. Y si yo digo que estoy aquí sentado, ¿eso sería cierto o no [correcto o no]?”**

[Esperar respuesta y decir]

3. **Sería [ciero/correcto] porque como puedes ver estoy aquí sentado.**

“Veo que comprendes qué significa decir la verdad. Es muy importante que hoy sólo me cuentes la verdad. Debes contarme solo la verdad de las cosas que realmente te han pasado”.

[Pausa]

4. **Si te hago una pregunta que no entiendes, solo tienes que decir “no entiendo” ¿vale?**

[Pausa]

“Si yo no entiendo lo que me dices, te pediré que me expliques”.

[Pausa]

5. **“Si te hago una pregunta y lo que pasa es que no sabes la respuesta, solo tienes que decirme “no lo sé”**

“Si te pregunta, “¿cómo se llama mi perro? [o como se llama mi hijo], ¿Que dirías?

[Esperar respuesta]

[Si el niño contesta “no lo sé”, decir]

6. Muy bien, ¿No lo sabes, a que no?

[Si el niño intenta adivinar, decir]

“No, no lo sabes porque no me conoces. Cuando no sepas una respuesta, no intentes adivinar, di que no sabes”.

7. “Y si digo cosas que no son correctas, debes decírmelo, ¿vale?”

[Esperar respuesta]

8. “Así que si digo que eres una niña de dos años [cuando el entrevistado es un niño de cinco], ¿qué me dirías?”

[Si el niño no corrige, decir]

“¿Qué dirías si me equivoco y digo que eres una niña de dos años?”

[Esperar respuesta]

9. “Eso está bien. Ahora ya sabes qué debes decirme si me equivoco o si digo algo que no está bien”

10. Así que si digo que estás de pie ¿qué dirías?”

[Esperar respuesta]

“Muy bien”

2. Construcción del rapport

“Ahora quiero conocerte un poco mejor”

1. “Háblame sobre las cosas que te gusta hacer”

[Esperar a que el niño responda]

[Si el niño da una respuesta suficientemente detallada, pasar a la pregunta 3]

[Si el niño no contesta, da una respuesta muy corta o se atasca, puedes preguntar]

2. “Lo que quiero es conocerte mejor, así que necesito que me hables de las cosas que te gusta hacer”

[Esperar respuesta]

3. “Háblame más de [actividad que el niño ha mencionado en su respuesta. EVITAR HABLAR SOBRE LA TV, VIDEOS Y FANTASÍA]”

[Esperar respuesta]

3. Entrenamiento de la memoria episódica

Suceso especial

[NOTA: ESTA SECCIÓN CAMBIA EN FUNCIÓN DEL INCIDENTE]

[ANTES DE LA ENTREVISTA, IDENTIFICAR UN SUCESO RECIENTE QUE EL NIÑO HAYA EXPERIMENTADO: EL PRIMER DÍA EN EL COLE, UNA FIESTA DE CUMPLEAÑOS, UNAS NAVIDADES, ETC. HACER LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN SOBRE ESE SUCESO. SI ES POSIBLE, ESCOGER UNO QUE OCURRIERA APROXIMADAMENTE AL MISMO TIEMPO QUE EL ABUSO ALEGADO O BAJO SOSPECHA. SI EL ABUSO ALEGADO OCURRIÓ DURANTE UN DÍA CONCRETO O EN UN SUCESO ESPECÍFICO, PREGUNTAR SOBRE UN SUCESO DIFERENTE]

“Quiero saber más cosas sobre ti y las cosas que haces”.

1. **“Hace unos pocos** [días/semanas] **fue** [navidad, tu fiesta de cumpleaños, el primer día en el colegio o cualquier otro acontecimiento]. **Cuéntame todo lo que ocurrió en** [tu cumpleaños, cena de navidad, etc.]”.

[Esperar respuesta]

1a. **“Piensa en** [la actividad o suceso] **y cuéntame qué paso ese día desde que te levantaste por la mañana hasta** [alguna parte del suceso que el niño mencionara en respuesta a la pregunta anterior]”.

[Esperar respuesta]

[Nota: a lo largo de esta sección emplear esta pregunta tantas veces como sea necesario]

1b. “¿Y qué ocurrió a continuación?”

[Esperar respuesta]

[Nota: a lo largo de esta sección emplear esta pregunta tantas veces como sea necesario]

1c. **“Cuéntame todo lo que pasó después de** [la parte del suceso que mencionó el niño] **hasta que te fuiste a la cama por la noche.**

[Esperar respuesta]

[Nota: a lo largo de esta sección emplear esta pregunta tantas veces como sea necesario]

1d. **“Cuéntame más cosas sobre** [la actividad mencionada por el niño]”.

[Esperar respuesta]

[Nota: a lo largo de esta sección emplear esta pregunta tantas veces como sea necesario]

1e. **“Antes has mencionado** [actividad mencionada por el niño]. **Cuéntame todo sobre eso.**

[Esperar respuesta]

[Nota: a lo largo de esta sección emplear esta pregunta tantas veces como sea necesario]

[Si el niño da una descripción muy pobre del suceso, continuar con las preguntas 2-2e]

[Si el niño da una descripción detallada del suceso, decir:]

“Es muy importante que digas todo lo que recuerdas sobre lo que te ha ocurrido. Puedes contarme las cosas buenas que te han pasado, y también las malas”.

Ayer

2. **“Ahora quiero saber las cosas que te pasan. Dime todo lo que te pasó ayer, desde el momento en que te levantaste hasta que te acostaste”.**

[Esperar respuesta]

2a. **“No quiero que se nos olvide nada. Dime cualquier cosa que te pasara desde el momento en que te levantaste hasta [una actividad o parte de un suceso que el niño mencionara en su respuesta a la pregunta anterior]”.**

[Esperar respuesta]

2b. **“ ¿Y qué pasó entonces?”**

[Esperar respuesta]

[Nota: a lo largo de esta sección, emplear esta pregunta tantas veces como sea necesario]

2c. **“Cuéntame todo lo que pasó desde [actividad o parte del suceso mencionado por el niño] hasta que te fuiste a la cama”.**

[Esperar respuesta]

2d. **“Cuéntame más sobre [la actividad mencionada por el niño]**

[Esperar respuesta]

[Nota: a lo largo de esta sección, emplear esta pregunta tantas veces como sea necesario]

2e. **“Antes has mencionado [actividad mencionada por el niño]. Cuéntame todo sobre eso”.**

[Esperar respuesta]

[Nota: a lo largo de esta sección, emplear esta pregunta tantas veces como sea necesario]

Hoy

SI EL NIÑO NO PROPORCIONA UN NIVEL ADECUADO DE NARRACIÓN SOBRE AYER, REPETIR LAS PREGUNTAS 2 A 2E SOBRE HOY, EMPLEANDO COMO SUCESO DE CIERRE “HASTA EL MOMENTO EN QUE HAS LLEGADO AQUÍ”.

“Es muy importante que me digas todo sobre las cosas que realmente te han pasado”.

Parte sustantiva de la entrevista

4. Transición hacia los problemas sustantivos

“Ahora que te conozco un poco mejor, quiero que hablemos sobre por qué [estás aquí/estoy yo aquí] hoy”.

[Si el niño comienza a responder, esperar]

[Si el niño hace un resumen de la alegación (por ejemplo, “david me tocó el pipí” o “papá me pegó”, pasar a la pregunta 10]

[Si el niño hace una descripción detallada, pasar a la pregunta 10a]

[Si el niño no hace ninguna alegación, pasar a la pregunta 1.]

1. “Creo que es posible que te haya pasado algo. Cuéntame todo lo que te ha pasado desde el principio hasta el fin.”

[Esperar respuesta]

[Si el niño hace una alegación, pasar a la pregunta 10.]

[Si el niño da una descripción detallada, pasar a la pregunta 10a.]

[Si el niño no hace ninguna alegación, pasar a la pregunta 2]

2. “Como te he dicho, mi trabajo es hablar con los chicos sobre cosas que podrían haberles pasado. Es muy importante que me digas por qué [estás aquí/estoy yo aquí]. Cuéntame por qué crees que [tu madre, tu abuela o tu padre] te han traído aquí hoy [o “por qué crees que he venido aquí a hablar contigo”].”

[Esperar respuesta]

[Si el niño hace una alegación, pasar a la pregunta 10.]

[Si el niño hace una descripción detallada, pasar a la pregunta 10a.]

[Si el niño no hace una alegación y desconoces si ha habido contacto previo con las autoridades, ve a la pregunta 4 o 5.]

[Si el niño no hace una alegación y sabes que ha habido un contacto previo con las autoridades, sigue con la pregunta 3.]

3. “He oído que has hablado con [un médico/profesor/asistente social/cualquier otro tipo de profesional] en [momento/lugar]. Cuéntame de qué has hablado.

[Esperar respuesta]

[Si el niño hace una alegación, pasar a la pregunta 10.]

[Si el niño hace una descripción detallada, pasar a la pregunta 10a.]

[Si el niño no hace una alegación, y no existen marcas visibles, pasar a la pregunta 5.]

[Si existen marcas visibles, el investigador ha visto fotografías o le han hablado de las mismas, o la entrevista tiene lugar en el hospital o justo después de un examen médico, decir:]

4.” Veo [he oído] que tienes [marcas/heridas/hematomas] en tu _____. Cuéntame todo sobre esto”.

[Esperar respuesta]

[Si el niño hace una alegación, pasar a la pregunta 10.]

[Si el niño hace una descripción detallada, pasar a la pregunta 10a.]

[Si el niño no hace una alegación, y no existen marcas visibles, pasar a la pregunta 5.]

5. “**¿Te está molestando alguien?**”

[Esperar respuesta]

[Si el niño hace una alegación, pasar a la pregunta 10.]

[Si el niño hace una descripción detallada, pasar a la pregunta 10a.]

[Si el niño no hace una alegación, y no existen marcas visibles, continuar con la pregunta 6.]

6. “**Te ha ocurrido algo en [lugar/momento del incidente alegado]?”**

[Esperar respuesta]

[Si el niño hace una alegación, pasar a la pregunta 10.]

[Si el niño hace una descripción detallada, pasar a la pregunta 10a.]

[Si el niño no hace una alegación, y no existen marcas visibles, continuar con la pregunta 7.]

7. “**¿Te ha hecho alguien algo que crees que no está bien?**”

[Esperar respuesta]

[Si el niño hace una alegación, pasar a la pregunta 10.]

[Si el niño hace una descripción detallada, pasar a la pregunta 10a.]

[Si el niño no hace una alegación, y no existen marcas visibles, continuar con la pregunta 8.]

PAUSA: ¿ESTÁS LISTO PARA CONTINUAR? ¿SERÍA MEJOR HACER UN DESCANSO ANTES DE CONTINUAR?

EN CASO DE QUE NECESITES CONTINUAR, ES NECESARIO QUE HAYAS FORMULADO VERSIONES ESPECÍFICAS DE LAS PREGUNTAS 8 Y 9 EMPLEANDO LOS HECHOS DISPONIBLES ANTES DE LA ENTREVISTA. ASEGURATE DE QUE SUGIEREN LOS MENOS DETALLES POSIBLES. SI NO HAS FORMULADO ESTAS PREGUNTAS, TOMATE UNA PAUSA PARA HACERLO DE MANERA CUIDADOSA ANTES DE CONTINUAR.

8. “**¿Alguien [breve resumen de las alegaciones o sospechas sin especificar el nombre del supuesto perpetrador y sin proporcionar demasiados detalles].** (Por ejemplo: “¿Te han golpeado?” o “¿Ha tocado alguien tu pipí o alguna parte privada de tu cuerpo?”)

[Esperar respuesta]

[Si el niño hace una alegación, pasar a la pregunta 10.]

[Si el niño hace una descripción detallada, pasar a la pregunta 10a.]

[Si el niño no hace una alegación, y no existen marcas visibles, continuar con la pregunta 9.]

9. “**Tu profesor [médico/psicólogo/vecino] me ha dicho / me ha enseñado** [“que le tocas el pipí a otros niños / un dibujo que tu has hecho”

[Esperar respuesta]

[Si el niño hace una alegación, pasar a la pregunta 10.]

[Si el niño hace una descripción detallada, pasar a la pregunta 10a.]

5. Investigación de los incidentes

Preguntas abiertas

10. [Si el niño es menor de 6 años REPETIR LA ALEGACIÓN CON LAS MISMAS PALABRAS DEL NIÑO sin dar detalles o nombres que el niño no haya mencionado.]

“Cuéntame todo sobre esto.”

[Esperar respuesta]

[Si el niño es mayor de seis años, decir simplemente:]

“Cuéntame todo sobre esto”.

[Esperar respuesta]

10a. **“¿Qué ocurrió entonces? o Cuéntame más cosas de esto.**

[Esperar respuesta]

[Emplear esta pregunta las veces que sea necesario hasta obtener una descripción completa del incidente alegado]

(NOTA: SI LA DESCRIPCIÓN DEL NIÑO ES GENÉRICA, PASAR A LA PREGUNTA 12 (SEPARACIÓN DE INCIDENTES). SI EL NIÑO DESCRIBE UN INCIDENTE ESPECÍFICO, CONTINUAR CON LA PREGUNTA 10b

10b. **“Piensa en aquel [día/noche] y cuéntame todo lo que pasó desde [algún hecho precedente que el niño haya mencionado] hasta [el incidente de abuso descrito por el niño].”**

[Esperar respuesta]

[Nota: emplear esta pregunta tanto como sea necesario hasta que se elaboren todas las partes del incidente]

10c. **“Cuéntame más sobre [persona/objeto/actividad que haya mencionado el niño].”**

[Esperar respuesta]

[Nota: a lo largo de esta sección, emplear esta pregunta tanto como sea necesario.]

10d. **“Has mencionado [persona/objeto/actividad mencionado por el niño] cuéntame todo sobre esto”.**

[Esperar respuesta]

[Nota: a lo largo de esta sección, emplear esta pregunta tanto como sea necesario.]

[Si te encuentras confuso respecto a algún detalle, por ejemplo, la secuencia de los sucesos, puede ser útil decir:]

“Me has contado un montón de cosas, y eso ayuda mucho, pero estoy algo confuso. Para estar seguro de que te he entendido, por favor, comienza desde el principio y dime [como empezó/qué ocurrió exactamente/como terminó, etc.]”.

Preguntas concentradas en la información mencionada por el niño

[Si todavía siguen ausentes detalles centrales de la alegación o no quedan claros después de las preguntas abiertas, emplear preguntas directas. Es importante emparejar las “invitaciones” abiertas con preguntas directas siempre que sea apropiado]-

[Nota: primero centrar la atención del niño sobre el detalle mencionado, luego hacer la pregunta directa.]

Éste es el formato que deben seguir las preguntas directas:

11. **“Has mencionado [persona/objeto/actividad], [terminar la pregunta directa]”**. Ejemplos:

1. **“Has mencionado que estabas de tiendas. ¿Dónde estabas exactamente? [pausa para la respuesta] “Háblame de esa tienda”**.

12. **“Has mencionado [persona/objeto/actividad], [Cómo/cuándo/dónde/quién/a quién/qué] [terminar la pregunta directa]”**. Ejemplos:

1. **“Has mencionado que estabas viendo la televisión. ¿Dónde estabas exactamente?”**

[Esperar respuesta]

“Cuéntame todo sobre esto”.

2. **“Antes mencionaste que tu padre te golpeó. Dime exactamente qué hizo”**.

3. **“Mencionaste que estaba allí un amigo. ¿Cómo se llama?”**

[Esperar respuesta]

“Dime qué estaba haciendo”.

4. **“Antes has dicho que tu tío te toqueteó [te besó con lengua/tuvo sexo contigo/etc.] Dime exactamente qué fue lo que hizo”**.

REPETIR LA SECCIÓN COMPLETA CON TODOS LOS INCIDENTES MENCIONADOS POR EL NIÑO QUE QUIERAS DESCRIBIR. A MENOS QUE EL NIÑO SOLO HAYA ESPECIFICADO DOS INCIDENTES, PREGUNTA POR “EL ÚLTIMO”, LUEGO POR “EL PRIMERO”, Y LUEGO POR “OTRAS VECES QUE RECUERDES BIEN.”

6. Descanso

[Decir al niño:]

“Ahora quiero comprobar que he entendido todos y ver si queda alguna cosa que tenga que preguntar. Voy a [pensar sobre lo que me has dicho/revisar mis notas]”.

[Durante el descanso, revisar la información recibida, completar el informe forense, ver si queda información sin aclarar, y planificar el resto de la entrevista. FORMULAR PREGUNTAS DIRIGIDAS POR ESCRITO.

[Después del descanso: para elicitación de información importante que el niño todavía no ha mencionado, hacer preguntas directas y de final abierto como las que se describen arriba. Volver a las preguntas de final abierto (“Cuéntame más sobre eso”) después de cada pregunta directa. Una vez se haya terminado con esta parte, pasar a la sección 7).

7. Elicitación de información no mencionada por el niño

[Estas preguntas deben hacerse solo si ya has intentado antes otros enfoques y sigues pensando que hay información de importancia que no ha aparecido. Es muy importante emparejarlas con preguntas abiertas siempre que sea posible]

[Nota: en casos de incidentes múltiples, debes dirigir al niño a los incidentes relevantes empleando las mismas palabras del niño, y las preguntas dirigidas deben hacerse solo después de dar al niño la oportunidad de elaborar los detalles centrales.]

[ANTES DE PASAR AL SIGUIENTE INCIDENTE, ASEGURARSE DE QUE SE HAN OBTENIDO TODOS LOS DETALLES DE CADA INCIDENTE ESPECÍFICO]

Formato general de las preguntas centradas en información que el niño no ha mencionado

“Cuando me hablaste sobre [incidente específico identificado por el momento o el lugar] mencionaste [persona/objeto/actividad]. [pregunta]

[Esperar respuesta]

[Siempre que sea posible, seguir con una invitación, decir:]

“Cuéntame todo sobre eso.”

Ejemplos:

1. **“Cuando me hablaste sobre el momento del sótano, mencionaste que se quitó los pantalones. ¿Qué pasó con tu ropa?”**

[Esperar respuesta]

[Después de que responda el niño, decir:]

“Cuéntame todo sobre eso”

[Esperar respuesta]

2. **“Cuando me hablaste sobre la última vez, mencionaste que te tocó. ¿Lo hizo por encima de la ropa?”**

[Esperar respuesta]

[Después de que responda el niño, decir:]

“Cuéntame todo sobre eso”

[Esperar respuesta]

3. **“¿Te tocó por debajo de la ropa?”**

[Esperar respuesta]

[Después de que responda el niño, decir:]

“Cuéntame todo sobre eso”

[Esperar respuesta]

4. **“Dijiste que te pasó algo en el patio. ¿Vio alguien lo que sucedió?”**

[Esperar respuesta]

[Después de que responda el niño, decir:]

“Cuéntame todo sobre eso”

[Esperar respuesta]

5. **“¿Sabes si a otros niños les ha pasado algo parecido?”**

[Esperar respuesta]

[Después de que responda el niño, decir:]

“Cuéntame todo sobre eso”

[Esperar respuesta]

6. **“Me has contado algo que te pasó en el granero. ¿Sabes cuándo sucedió?”**

8. Si el niño no menciona una información esperada

Emplear solo ayudas verbales relevantes.

Si conoces conversaciones en las que se mencionase la información relevante, di:

1. **“He oído que hablaste con _____ en [lugar/momento]. Cuéntame lo que hablaste”.**

[Si el niño no da más información, pasar a la pregunta 2, si da más información, decir:]

“Cuéntame todo sobre eso”.

[Continuar, si es necesario, con otras preguntas de final abierto, como “Cuéntame sobre qué”]

Si sabes detalles sobre revelaciones previas y esa información todavía no se te ha revelado, decir:

2. **“He oído [me han dicho] que dijiste [resumen de la alegación, concreta, pero sin mencionar detalles incriminadores]. Cuéntame todo sobre eso.”**

[Continuar, si es necesario, con otras preguntas de final abierto, como “Cuéntame sobre qué”]

3. Si alguien vio algo, decir:

a. **“He oído que alguien vio [_____] . Cuéntame todo sobre esto.”**

[Continuar, si es necesario, con otras preguntas de final abierto, como “Cuéntame sobre qué”]

Si el niño lo niega, pasar a 3b

b. **“¿Te pasó algo en [lugar/tiempo]? Cuéntame todo sobre esto**

[Continuar, si es necesario, con otras preguntas de final abierto, como “Cuéntame sobre qué”]

Si el niño tiene heridas o marcas, decir:

4. **“Veo [he oído] que tienes [marcas/moratonos] en [parte]. Cuéntame todo sobre esto.**

[Continuar, si es necesario, con otras preguntas de final abierto, como “Cuéntame sobre qué”]

5. **“Alguien te [resumir sin nombrar al autor (a menos que el niño ya lo haya mencionado antes) ni dar más detalles incriminadores].”**

[Si el niño niega pasar a la siguiente sección]

[Si el niño reconoce algo, decir:]

“Cuéntame todo sobre esto”.

[Continuar, si es necesario, con otras preguntas de final abierto, como “Cuéntame sobre qué”]

9. Información sobre la revelación

“Me has contado por qué has venido a hablar conmigo. Me has dado un montón de información y eso me ayuda mucho a entender qué ocurrió”

[Si el niño ha mencionado haber hablado con alguien sobre el (los) incidente(s), pasar a la pregunta 6. Si no menciona haber hablado con alguien, intentar una revelación inmediata diciendo:]

1. **“Cuéntame que pasó después [del último incidente].”**

[Esperar respuesta]

2. **“¿Y qué pasó después?”**

[Nota: a lo largo de esta sección, emplear esta pregunta tanto como sea necesario.]
[Si el niño menciona una revelación, pasar a la pregunta 6, si no, seguir con las siguientes preguntas]

3. **“Sabe alguien más lo ocurrido?”**

[Esperar respuesta, si el niño identifica a alguien, pasar a la pregunta 6]
[Si el niño lo confirma, pero no menciona un nombre, preguntar:]

“¿Quién?”

[Esperar respuesta, si el niño identifica a alguien, pasar a la pregunta 6]

4. **“Ahora quiero saber cómo descubrieron [el incidente] otras personas”**

[Esperar respuesta, si el niño identifica a alguien, pasar a la pregunta 6]
[Si el niño lo confirma, pero no menciona un nombre, preguntar:]

5. **“¿Quién fue la primera persona, además de ti y [el autor] en descubrir [el incidente alegado tal y como lo describe el niño]**

[Esperar respuesta]

6. **“Cuéntame todo lo que puedas sobre como [la persona mencionada por el niño] lo descubrió.”**

[Esperar respuesta, y entonces decir]

“Cuéntame más sobre eso.”

[Esperar respuesta]
[Si el niño menciona una conversación, decir:]

“Cuéntame todo sobre lo que hablaste.”

7. **“¿Alguien más conoce [el incidente alegado tal y como lo describe el niño]?”**

[Esperar respuesta]
[Luego decir:]

“Cuéntame todo sobre esto.”

[Si el niño menciona una conversación, decir:]

“Cuéntame todo sobre lo que hablaste”

REPETIR LA SECCIÓN PARA CADA INCIDENTE DESCRITO POR EL NIÑO

10. Cierre

[Decir:]

“Hoy me has contado un montón de cosas, así que quiero agradecerte lo mucho que me has ayudado”

1. **“¿Hay algo más que piensas que debería saber?”**

[Esperar respuesta]

2. **“¿Hay algo que quieras contarme?”**

[Esperar respuesta]

3. **“¿Quieres preguntarme algo?”**

[Esperar respuesta]

4. **Si quieres hablar conmigo otra vez, puedes llamarme a este número.** [dar al niño una tarjeta con tu nombre y número de teléfono].

11.- Tema neutral

“¿Qué vas a hacer cuando salgas de aquí?”

[Hablar con el niño durante un par de minutos sobre un tema neutral]

“Son las [hora] y ya hemos terminado la entrevista.”

