

Características de las memorias en niños preescolares: obtención y evaluación de sus recuerdos¹

Antonio L. Manzanero

Susana Barón

Universidad Complutense de Madrid

El día 8 de junio de 2012 una menor de cuatro años de edad contaba a su madre unos hechos acaecidos un tiempo atrás en el jardín infantil al que acudía regularmente. La niña en esa primera develación habría aportado escasa información acerca de los hechos. Apenas una frase donde afirmaba que uno de los profesores le “tocaba el potito”. Aunque esta frase podría ser interpretada desde diferentes perspectivas, el contexto social donde se anunciaban epidemias de abusos sexuales a menores provocó la alarma entre sus progenitores y demás familiares que, en su obligación de proteger a los niños, habrían tratado de indagar acerca de lo ocurrido. La falta de especialización forense de los padres probablemente llevó a la realización de preguntas específicas (y sesgadas) para tratar de esclarecer si efectivamente su hija habría sido víctima de un posible abuso sexual. Las respuestas de la niña a las preguntas formuladas parecían confirmar las sospechas. A partir de ese momento los acontecimientos se desarrollaron rápidamente. Los padres presentaron denuncia contra el profesor (un varón con discapacidad intelectual). La niña fue entrevistada en la fiscalía y aunque allí no aportó

¹ Manzanero, A. L. y Barón, S. (2014). Características de las memorias en niños preescolares: obtención y evaluación de sus recuerdos. En M. Meriño (Coord.), *Los delitos sexuales desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 51-83). Santiago de Chile: Ediciones Jurídicas de Santiago.

un relato espontáneo de los hechos, las respuestas a preguntas sugestivas con el objetivo de confirmar los hechos delictivos apuntalaron la denuncia. En tanto, tras el conocimiento de los supuestos abusos por parte de otros padres de niños que también asistían al jardín, y posterior indagatoria de éstos respecto a la posibilidad de que sus propios hijos también hubieran sido víctimas de abusos sexuales, se formalizaron hasta casi un centenar de denuncias (casi la totalidad de los preescolares que asistían a este jardín infantil).

En todos los caso el proceso fue similar. Primero vinieron las sospechas, después las preguntas sesgadas y específicas para tratar de confirmar, más tarde las respuestas que serían interpretadas a la luz de la única hipótesis planteada. A continuación llegó la denuncia y la actuación de los profesionales, aunque no siempre especialistas en psicología forense o abuso sexual infantil, que tuvieron como principal material de trabajo las memorias de los niños.

La investigación policial y judicial desestimó la inmensa mayoría de los casos, quedando finalmente los cuatro que aparentemente presentaban mayor probabilidad de ocurrencia, de acuerdo con modelos clínicos que establecen la posibilidad de diagnosticar abuso sexual infantil a partir de alteraciones conductuales y trastornos psicopatológicos. El problema fue que estos modelos surgidos en el marco de la psicología clínica, cuyo objetivo es el tratamiento de patologías, y sin base científica, no contemplan que no existe ni un solo síntoma de abuso sexual infantil que permita detectar este tipo de casos, y que las alteraciones conductuales y trastornos psicopatológicos pueden deberse a otras muchas causas diferentes.

Así, se sustentó una denuncia sobre la ausencia de relatos espontáneos, muchos obtenidos después de meses de trabajo psicoterapéutico, y unos síntomas inespecíficos

que bien pudieran deberse a otros factores personales o familiares. La sentencia de 24 de junio de 2014 estableció la inocencia del imputado, después de un linchamiento social y mediático, y año y medio en prisión.

Probablemente este caso habría sido distinto si hubieran intervenido especialistas en memoria de testigos que hubieran tenido en cuenta las características de las memorias de estos niños, su desarrollo evolutivo, y la posibilidad de que se hubiesen generado falsos recuerdos a partir de las sesgadas intervenciones de las personas (profesionales y familiares) que les entrevistaron. Al menos, es una hipótesis que debía haberse contemplado. Y muchos factores permitían sospechar que así podría haber ocurrido: a) la falta de capacidad de memoria episódica y por lo tanto autobiográfica; b) las características de las memorias a esa edad, acontextuales y con un alto componente semántico; c) la sugestibilidad de los niños de preescolar ante la aportación de información sesgada, debido al escaso desarrollo de sus capacidades meta-cognitivas; y d) las múltiples entrevistas realizadas a los menores mediante preguntas cerradas y sugestivas.

La memoria de los niños preescolares

Las capacidades cognitivas de atención, percepción, memoria o lenguaje se desarrollan con la edad, estando condicionadas por la maduración neurológica. Así, por ejemplo, los niños progresivamente van desarrollando un mayor control de la atención, de modo que a los dos años son capaces de atender a un estímulo hasta 7 minutos y este tiempo que se duplica a los 5 años. Los procesos atencionales, perceptivos y de memoria además están condicionados por el significado que atribuimos a los estímulos,

y la interpretación de la información va cambiando conforme los niños se van desarrollando, adquiriendo nuevas y más complejas competencias y conocimientos. La memoria episódica (responsable de las capacidades de recuerdo de hechos e identificación de personas en un marco contextual) no parece estar desarrollada hasta los tres a cinco años, dando lugar a lo que se conoce como amnesia infantil y que es la responsable de que no tengamos recuerdos de estas etapas tempranas anteriores a esa edad.

La capacidad para tomar decisiones y manejar información condicional, relevante en la respuesta sobre la presencia de una persona en una rueda de reconocimiento, requiere de procesos de pensamiento complejos que se adquieren progresivamente. Es durante esta edad preescolar cuando se desarrolla el concepto de tiempo y la capacidad para discriminar entre realidad y fantasía. La capacidad de juicio moral en los niños, su desarrollo emocional y su capacidad de empatía, se desarrollarán ya en la etapa escolar y jugarán un papel importante en la atribución de intenciones y responsabilidades; hasta los 3-4 años los niños no desarrollan teoría de la mente, que les capacita para entender otras perspectivas y ponerse en el lugar de otra persona, y el concepto de engaño. Por último, el lenguaje que antes de los tres años suele ser escaso, limita la capacidad para comprender las tareas que les pedimos a los niños y su habilidad para describir un hecho o a una persona.

Así, es infrecuente que recordemos sucesos de cuando teníamos una edad menor de tres a cinco años. La mayor parte de los “recuerdos” infantiles no son realmente recuerdos, sino una memoria generada a partir de diferentes datos recogidos de distintas fuentes de forma no consciente. Esta falta de recuerdos infantiles genuinos durante los primeros años de vida se denomina amnesia infantil.

Resulta difícil recuperar una información que no fue codificada o se hizo desde un punto de vista o una interpretación diferente a la utilizada en la recuperación posterior. Por ejemplo, en la mayor parte de los casos los niños muy pequeños víctimas de una agresión sexual no son capaces de interpretar lo ocurrido, de modo que para ellos este hecho no se diferenciará de un juego, una conducta de higiene o una agresión física, al carecer de conocimientos sobre lo que es una conducta sexual. Debido a que la memoria no graba escenas como si se tratara de un vídeo, sino que sólo almacena interpretaciones de la realidad, esos hechos difícilmente pueden ser recuperados años después bajo la etiqueta de agresión sexual. No obstante, si al niño se le suministra información posterior durante los años siguientes podrá generar una “memoria” del suceso, pero sus “recuerdos” no serán tales sino una construcción que puede estar basada en hechos reales o no. También es posible que muchos años después reinterpretemos la información almacenada en nuestra memoria sesgándola para generar un episodio de esta naturaleza. Igual que una agresión sexual puede ser interpretada por el niño como una conducta de higiene, el recuerdo de una conducta de higiene durante la infancia puede ser reinterpretada como una agresión sexual infantil. La memoria es dinámica y continuamente se actualiza la información en ella almacenada.

Entre otros problemas que pueden presentar los niños preescolares se encuentra su relativa incapacidad para discriminar entre el esquema general y los detalles episódicos concretos, que en el caso de sucesos múltiples puede llevarles a mezclar detalles de unos sucesos a otros y proporcionar un dato de un episodio concreto como ocurrido en otro episodio al pensar que ese dato es parte del esquema general, o al revés, ya que al relatar los sucesos en términos generales pueden incluir detalles que sólo ocurrieron una vez (Farrar y Goodman, 1990). Por otro lado, y más grave aún, podrían

confundir experiencias ajenas (sugeridas o imaginadas) con experiencias vividas. Así, las memorias de los niños de preescolar son fundamentalmente semánticas. Esto es, se trata de memorias sin contexto, basadas en conocimiento.

El final de esta etapa de ausencia de recuerdos tempranos da lugar a una etapa de transición en la que sólo se recordarían fragmentos aislados e inconexos de imágenes, comportamientos o emociones sin referencia contextual (Bruce, Wilcox-O'Hearn, Robinson, Phillips-Grant, Francis y Smith, 2005). A partir de esta edad, los recuerdos ya son cualitativamente muy similares a los de los adultos. Los estudios sobre Memoria Autobiográfica en los niños se han detenido en analizar la capacidad o exactitud de sus memorias, su sensibilidad a la sugestión, su capacidad para distinguir realidad de fantasía y su habilidad para identificar a una persona no familiar.

¿Que los niños de preescolar no tengan capacidad de memoria episódica significa por lo tanto que carecen de recuerdos? ¿Quiere esto decir que no tienen memoria autobiográfica? La memoria autobiográfica forma parte de la memoria episódica (Conway, Rubin, Spinnler y Wagenaar, 1992). Según Brewer (1986) la principal característica que define las memorias autobiográficas es el contexto personal que las acompaña. A este respecto, Larsen (1992) clasifica la memoria dependiendo del tipo de contexto asociado en: memoria autobiográfica, memoria narrativa, hechos autobiográficos y conocimiento del mundo (ver Figura 1).

	Hecho Central		
Contexto	Personal	No personal	Forma <u>Supraordinada</u>
Contexto personal	Memoria	Memoria	Memoria

	Autobiográfica	Narrativa	Episódica
Descontextualizada	Hechos Autobiográficos	Conocimiento del Mundo	Memoria Semántica

Figura 1. Taxonomía de la memoria dependiendo de la contextualización-centralidad (adaptado de Larsen, 1992)

Así pues, los niños de preescolar tendrán capacidad para almacenar y recuperar hechos autobiográficos, al igual que lo hacen con otro tipo de información o conocimientos. Los hechos autobiográficos se almacenaran como memoria semántica, por lo tanto de forma descontextualizada.

Memoria episódica vs. memoria semántica

La memoria episódica maneja las huellas de memoria compuestas por información central y los elementos contextuales que la acompañan. Representa las propiedades o atributos perceptivos de los estímulos, con un referente autobiográfico, esto es, la huella de memoria está fechada temporalmente y localizada espacialmente respecto al propio sujeto y a otros sucesos. Es un registro más o menos fiel de las experiencias de una persona, nuestros “recuerdos”.

La memoria semántica trabaja con información conceptual que tiene referencias cognitivas sobre hechos o sucesos genéricos y sobre conocimiento general. Por definición, la información semántica es acontextual. Son nuestros “conocimientos”.

¿Cómo podemos distinguir una memoria semántica de una memoria episódica? La información semántica aparece generalmente como frases hechas, sin referencias espacio-temporales y sin la sensación fenomenológica de que eso le ocurrió a uno

mismo como parte de su biografía. La información semántica puede adquirirse de múltiples maneras: la experiencia, el aprendizaje, la observación... La memoria episódica se adquiere únicamente a través de la experiencia mediante los procesos de codificación que implican la formación de una huella de memoria. Cada huella es específica y está influida por otra información almacenada en la memoria y relacionada autobiográfica y/o espacio-temporalmente con el episodio que es objeto de codificación, y por conceptos relacionados de la memoria semántica (ver Figura 2). Ambas afectan a su interpretación. De modo que no se almacena la información tal cual la percibimos, sino que siempre es objeto de un proceso de selección de la información relevante, después de una interpretación que la dota de significado y por último de su integración en las estructuras previamente existentes.

La codificación hace a cada huella de memoria circunstancial y específica, de forma que pueden existir tantas como codificaciones diferentes se realicen. Esta especificidad viene determinada por la información contextual. Tulving y Thomson (1973) plantean el Principio de Codificación Específica para explicar este aspecto. Según este principio “las operaciones específicas de codificación realizadas sobre lo que se percibe determinan lo que se almacena, y lo almacenado determina qué indicios de recuperación son eficaces para acceder a lo que está almacenado” (Tulving y Thomson, 1973, pág. 359).

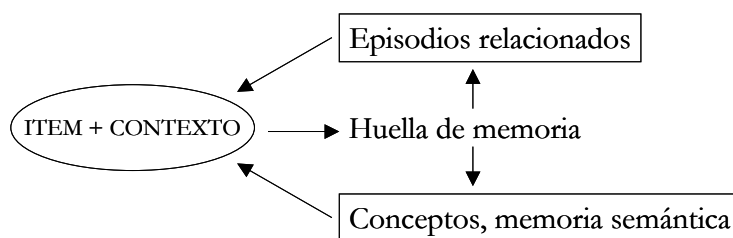


Figura 2. Descripción gráfica de los procesos implicados en la codificación

(Tulving, 1983)

Una vez que se ha formado una huella de memoria, se procederá a almacenar durante lo que se denomina el periodo de retención, hasta que vuelva a accederse a ella. El paso del tiempo es uno de los elementos clave en esta fase: cuanto mayor es el periodo de retención mayor será el deterioro de las huellas de memoria. Pero más importante aun es qué ocurre con la información almacenada durante ese tiempo. Así, el proceso más importante en la fase de retención es sin duda alguna la recodificación, que se define como los procesos u operaciones que tienen lugar después de la codificación de un suceso original y que provocan cambios en las huellas de memoria (Tulving, 1983).

Durante la recodificación, las propiedades funcionales de una huella de memoria se modifican, debido a todo tipo de actividad mental. Aunque las circunstancias que provocan una mayor recodificación son aquellas en las que se repiten los mismos sucesos, o aquellas en las que se producen sucesos muy similares. El efecto de la repetición puede provocar la confusión entre los diversos sucesos o bien una mayor accesibilidad a las huellas originales, dependiendo de las características de los hechos interpolados y de las particularidades de la propia codificación. La presentación múltiple de un mismo hecho en contextos diferentes dará lugar a la difusión de los elementos de la huella ya que se encontrarán en diferentes representaciones. Cuando lo que se repite es el contexto de presentación, entonces unos mismos indicios contextuales pueden servir para acceder a más de una huella, produciéndose un solapamiento. La aportación de información nueva producirá un efecto de integración si

se asimila a las representaciones existentes, generando una nueva memoria que podría ser falsa. Aunque aún si la información nueva no se integra puede interferir en la accesibilidad de la almacenada previamente.

La recuperación de la información previamente almacenada no siempre es fácil, ya que deben darse unas determinadas condiciones para que pueda darse. En primer lugar, el sistema cognitivo debe estar en posición de recuperación. En segundo lugar, debe presentarse un indicio de recuperación adecuado. Así, entre otros factores, la recuperación depende de lo completa que sea la reinstauración de la situación de codificación en el momento de la recuperación. Sin los indicios adecuados que se utilizaron en la codificación y que servirán como “pistas” para localizarla, la información queda inaccesible.

En este sentido, la recuperación dependerá de las distintas tareas de memoria, pudiendo distinguirse entre tareas explícitas o deliberadas (reconocimiento, recuerdo libre y recuerdo con indicios) que implican la recuperación consciente de la información; y tareas implícitas o no-deliberadas, que no requieren la recuperación consciente.

Tulving distingue entre dos procesos diferentes que intervendrían en distintas fases de la recuperación: el proceso de eforía y el proceso de conversión. En la memoria episódica, el proceso de eforía es una actividad constructiva, un proceso sinérgico que combina la información (episódica) de la huella y la información (semántica) del indicio. Lo que una persona recuerda de un hecho depende directamente de la cantidad y calidad de información ecfórica relevante.

La segunda fase de recuperación consiste en que la información se hace accesible a la conciencia dando lugar a una experiencia de recuperación que puede ser interna simplemente haciéndose consciente la información, o externa dando lugar a una conducta como una respuesta manifiesta mediante el proceso de conversión. Tulving (1983) denomina experiencia de recuperación a la conciencia subjetiva de la información ecfórica de la persona que recuerda. La experiencia mental de recuerdo son imágenes mentales y conciencia: cuando una persona recuerda un hecho pasado tiene una imagen mental del evento y es consciente de que se trata de una réplica de lo que ocurrió en cierta ocasión. De esta forma, el acto de recuperar un determinado episodio puede concluir con la experiencia de recuperación, pero en ocasiones la experiencia de recordar no es consciente directamente y se convierte en conducta en las tareas no-deliberadas o implícitas.

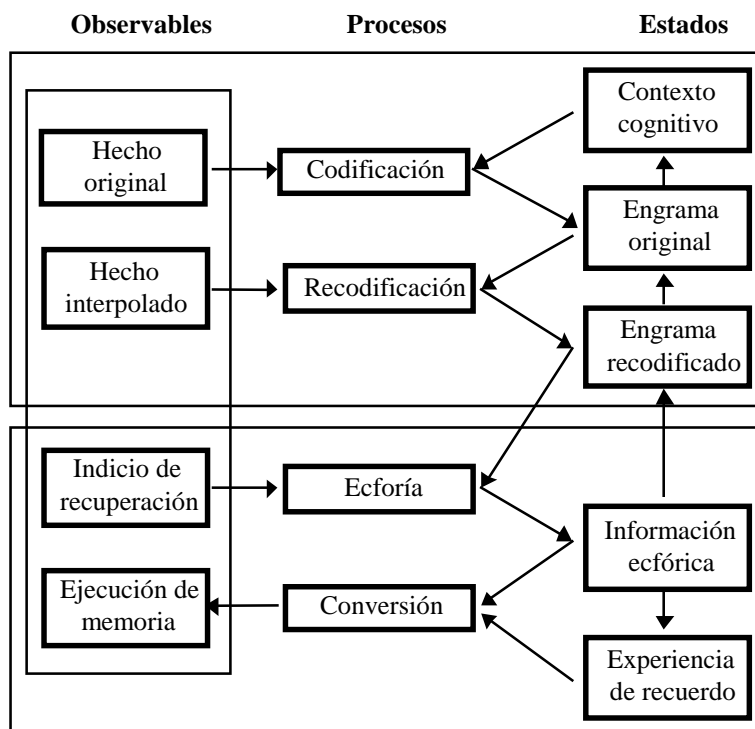


Figura 3. Conceptualización de Tulving (1983) de los elementos de memoria episódica.

¿Qué consecuencias tiene que la memoria de los niños de preescolar sea fundamentalmente semántica?

a) Carecerá de anclaje espacio-temporal, lo que significa que los menores no son capaces de establecer cuándo y dónde ocurren determinados hechos y por lo tanto incapaces de contestar a preguntas de este tipo.

b) No serán capaces de individualizar los hechos de modo que confundirán esquemas generales con episodios y no podrán contestar a preguntas sobre cuántas veces ocurrió una determinada cosa.

c) No serán capaces de establecer el origen de la información, ya que al ser todo conocimiento, resulta difícil e incluso imposible saber si su origen es la experiencia o no. Siendo más fácil generar una falsa memoria asumiendo como “vivida” información que fue solo “contada”.

d) Tendrán dificultades al establecer si unos hechos les ocurrieron a ellos o a otros (incluso si lo vieron en vivo o por otro medio) debido a que no tienen la experiencia fenomenológica de la conciencia auto-noética propia solo de las memorias episódicas y que implica que una determinada cosa le ha ocurrido a uno mismo.

En los testimonios no interesa la información semántica (los conocimientos que el testigo/víctima tiene sobre unos determinados temas) sino la memoria autobiográfica (episódica). Así, la toma de declaración debe ir encaminada a obtener información sobre

eventos vividos. Pero si la posible víctima no posee todavía capacidad de memoria episódica contestará a las preguntas que le hagamos desde sus conocimientos (semánticos) que puede haber adquirido a partir de comentarios, sugerencias, películas, u otras diferentes fuentes. No considerar este aspecto puede dar lugar a conclusiones erróneas al tratar de confirmar un posible abuso sexual infantil . El primer paso al tratar de obtener un relato en una entrevista forense/policial es minimizar el riesgo de sugestión.

La sugestibilidad infantil

Los niños son vulnerables a las sugerencias de información falsa, más cuanto menor edad tengan, debido a la tendencia de los niños más pequeños a adaptarse a los deseos de los adultos (Ceci, Ross y Toglia, 1987). Es un hecho comprobado que los falsos recuerdos se producen a edades tempranas. En experimentos relacionados con declaraciones de agresiones sexuales, Bruck, Ceci, Francoeur y Renick (1995) encontraron que aproximadamente el 40% de los niños entre 2 y 3 años que participaron en su investigación relataban tocamientos genitales falsos cuando se les preguntaba de forma sugestiva con muñecos anatómicamente correctos inmediatamente después de un examen médico que no incluía la exploración genital. Clarke-Stewart, Thomson y Lepare (1989) realizaron una investigación en la que niños de 5 y 6 años eran testigos participantes de un suceso en el que un adulto tocaba distintas partes de una muñeca (brazos, manos y genitales) acompañando las acciones de palabras que pertenecían al esquema de juego o al esquema de limpiar la muñeca porque estaba sucia. Posteriormente se les pedía a los niños que relataran lo que habían visto y se les sugería mediante preguntas que el adulto estaba molestando sexualmente a la muñeca y estaba

siendo agresivo con ella. La interpretación de la escena de una gran mayoría de los niños fue fácilmente manipulada por las sugerencias de los adultos, especialmente cuando estas sugerencias se hacían de forma insistente. Saywitz, Goodman, Nicholas y Moan (1981) en otra investigación compararon los recuerdos de niñas de edades entre los 5 y 7 años que habían sido sometidas a una exploración médica ginecológica con los de niñas sometidas a una exploración médica de otro tipo. Los datos encontrados mostraron que algunas de las niñas cuyas exploraciones no incluían la exploración ginecológica tendían a contestar que se había producido la manipulación genital (8%). Similares investigaciones han sido llevadas a cabo por DeLoache (1995) encontrando proporciones bajas de aciertos (18% en niños de dos años y medio, 25% en niños de tres años, y 50% en niños de cuatro años) cuando se les pide que señalen en un muñeco qué parte de su propio cuerpo ha sido tocada. Willcock, Morgan y Hayne (2006) encontraron datos parecidos con el uso de dibujos anatómicos para que el menor señale en ellos posibles lugares de tocamientos.

Así pues, parece que resulta relativamente sencillo manipular los relatos de los niños de preescolar, sea intencionalmente o no. A este respecto resulta muy ilustrador con respecto al caso comentado al inicio una investigación realizada por Leichtman y Ceci (1995) con niños de preescolar, conocida como el caso de Sam Stone el torpe. El procedimiento consistió en generar estereotipos negativos sobre una persona mediante comentarios que se repetían a lo largo del tiempo. Con posterioridad esa persona se presentó ante los niños de 3-4 y 5-6 años. Poco después se les suministró información falsa donde se sugería que esta persona había manchado un muñeco y roto un libro. Cuando más tarde se les entrevistó para saber quién lo había hecho, el 46% de los niños más pequeños y el 30% de los mayores afirmaron espontáneamente que el responsable

fue esta persona. En el caso de los más pequeños, el 72% de los niños así manipulados afirmaron que él era el culpable del libro roto y del peluche sucio al contestar a preguntas. Cuando se indagó sobre quiénes le habían visto hacer esas cosas, el 44 % dijo haberlo visto y de éstos, un 21% insistieron en ello aún cuando se les intentó contradecir. Los niños más mayores resistieron mejor las sugerencias y estereotipos, aunque un 11% también insistieron en que habían visto con sus propios ojos cómo cometía esos hechos. La mayoría de los niños a los que no se les manipuló negaron los hechos, y sólo un 10% de los más pequeños contestaron que el culpable podría ser esta persona. De éstos sólo el 5% insistió cuando se les contradijo. Lo más sorprendente fue la cantidad de detalles falsos que los niños aportaron para ilustrar lo que dijeron haber visto. Algunos relataron que habían visto a Sam comprar helados de chocolate, ensuciarse las manos con el helado y luego ensuciar al oso de peluche, después de lo cual lo observaron ir a lavarse sus manos.

El origen de las falsas memorias es muy variado. Así, pueden dar lugar a falsas memorias la información post-suceso, la simple imaginación, la reconstrucción del suceso, las recuperaciones múltiples, diferentes tipos de terapias (como la imaginación guiada, o juego diagnóstico) y distintos métodos de obtención de las declaraciones (como por ejemplo la hipnosis o el uso de muñecos). La toma de declaración, y en concreto las preguntas, es el procedimiento más peligroso por ser potencialmente generador de más falsas memorias.

Davis y Loftus (2006) especifican tres tipos de falsas memorias: a) memorias selectivas o fallos selectivos en la recuperación, b) memorias falsas sobre hechos que los sujetos no han vivido realmente, y c) distorsiones o alteraciones de la memoria de hechos vividos por los sujetos. Por otro lado, habría dos fuentes generadoras de estos

fallos de memoria: a) procesos inferenciales y esquemáticos, y b) fuentes de información sesgada.

Loftus y Doyle (1992), sugieren que los niños son vulnerables a sugerencias cuando son más jóvenes, cuando son preguntados por sucesos vividos mucho tiempo atrás, cuando se sienten intimidados, cuando las sugerencias son fuertemente establecidas y muy frecuentes, y cuando varias personas hacen la misma sugerencia. Melnyk, Crossman y Scullin (2007) también listan algunas de las variables que más influirían en la sugestibilidad de los menores: factores relacionados con la toma de declaración (preguntas cerradas, la repetición de preguntas e interrogatorios, estereotipos inducidos, uso de muñecos y dibujos, y la creación de una atmósfera emocionalmente sesgada), factores relacionados con las características de los niños (inteligencia, capacidad de lenguaje y auto-estima), y otros factores sociales y cognitivos (presión, figura de autoridad, memorias y percepciones débiles o inexistentes).

Cohen y Harnick (1980) afirman que la resistencia a las sugerencias aumenta con la edad. Los niños de 9 años están de acuerdo con sugerencias falsas con más frecuencia que los niños de 12 años y los estudiantes universitarios. También muestran que niños de 12 años son capaces de resistir cuestiones engañosas, en algunas situaciones en las que son testigos, tan bien como estudiantes universitarios. Luus y Wells (1992) encontraron en una investigación que los niños son igualmente exactos que los adultos cuando se les pregunta de forma clara y sin presión, mientras que son menos exactos cuando se les acosaba con preguntas frecuentes, lo que indicaría su mayor sugestibilidad ante la presión. Por otro lado, los niños son más sugestionables si se les pregunta por sucesos que ellos no han vivido (diapositivas, películas...), que

cuando se les pregunta de forma sesgada por sucesos que han presenciado o en los que han participado (Alonso-Quecuty, 1993).

Capacidad de los menores para discriminar recuerdos reales e imaginados

Muy relacionada con la sugestibilidad está la capacidad de distinguir el origen de una información recuperada de la memoria. Hasta los seis años de edad los niños podrían tener problemas al distinguir el origen de una información, minimizándose las diferencias con los adultos a partir de esa edad (Foley, Durso, Wilder y Friedman, 1991). En cualquier caso, estas diferencias entre niños y adultos dependes del tipo de situaciones (Johnson, Hashtroudi y Lindsay, 1993). Así, Foley y Johnson (1985) encontraron que los niños de seis años eran más propensos que los adultos a confundir recuerdos sobre algo que ellos hicieron de recuerdos de algo que imaginaron hacer. De igual forma, Foley y colaboradores (Foley, Santini y Sopasakis, 1989) encontraron que los niños tenían ciertos problemas a la hora de distinguir pensamientos o acciones llevadas a cabo frente aquellas planeadas y no realizadas. Lindsay y colaboradores (Lindsay, Johnson y Kwon, 1991) proponen que las diferencias en desarrollo en el control del origen de los recuerdos tienden a aumentar cuando las fuentes de lo que debe ser discriminado son muy similares, por ejemplo un niño tendrá más dificultades cuando se trata de discriminar acciones que imaginó hacer a otra persona de aquellas acciones que realmente le vio hacer (Johnson, Hashtroudi y Lindsay, 1993). En la misma dirección, Sussman (2001) evaluó la capacidad para distinguir el origen real o imaginado de acciones en niños de 4, 8 y 12 años en comparación con adultos. Los resultados encontrados mostraron que los niños de 4 años tenían más dificultades para discriminar el origen de las acciones imaginadas que los niños de 8 y 12; y las acciones

imaginadas eran realmente confundidas con las realizadas más frecuentemente por los niños de 4 y 8 años; aunque en general tenían menos problemas en la discriminación si ellos eran los protagonistas de la acción que si lo era otra persona.

Por otro lado, resulta difícil distinguir de forma objetiva si una memoria tiene un origen real o es falsa, hasta el punto de que la mayoría de las investigaciones muestran que ambos tipos de memorias tendrían características semejantes (Manzanero, 2004, 2010). En la medida en que una persona tiene una falsa memoria, no podemos obviar que eso es lo que recuerda aunque no hubiera sucedido nunca, y por lo tanto las consecuencias para esa persona serán idénticas. Esto es, se comportará igual, sus emociones serán idénticas, ocurriera o no el evento, dado que lo recuerda y por lo tanto para esa persona esos hechos habrán tenido lugar.

No obstante, en las falsas memorias podríamos advertir algunas diferencias con respecto a las memorias de hechos reales, al menos en los niños. Las memorias reales suelen ser más estables a lo largo del tiempo, mientras que las falsas memorias con origen en la aportación de información falsa y donde juega un papel importante la recuperación múltiple suelen evolucionar a lo largo del tiempo. Así por ejemplo, en el caso descrito al inicio observamos cómo las declaraciones de los menores se enriquecen con el tiempo pasando. Estas características se han observado en otros casos similares como el conocido caso McMartin, donde se incorporan progresivamente cada vez más hechos y de mayor gravedad y se implica cada vez a más supuestos agresores.

Obtención de los “recuerdos” en los niños de preescolar

Como con cualquier otro testigo, el tipo de técnicas que se utilizarán para obtener la declaración del menor serán aquellas que permitan extraer la máxima información, con la menor cantidad de distorsiones posible, siempre procurando no interferir en los recuerdos del menor para minimizar el riesgo de generar una falsa memoria.

El problema al obtener un relato es que los niños pequeños en comparación con niños más mayores carecen de los conocimientos apropiados para reconstruir el pasado, por lo que dependen más de las preguntas de los adultos que les guíen en el recuerdo (Hudson y Fivush, 1990). Por esta razón, uno de los momentos de mayor riesgo para la generación de las falsas memorias son procedimientos inadecuados de entrevista en los que se realicen preguntas donde se sugiera información falsa que puede ser asumida por los menores.

Procedimientos adecuados podrían minimizar la generación de una falsa memoria. Así, Goodman y Quas (1997) señalan una serie de investigaciones en las que los niños no se mostraban sugestionables a las sugerencias de los adultos. En una de estas investigaciones encontraron dificultades para influir a niños entre 5-7 años, que eran sometidos a un examen médico en el sentido de decirles que el doctor les había tocado los genitales. Respuestas falsas relacionadas con el contacto genital sólo se dieron en el 1% de los casos.

Tipos de interrogatorio

Podemos señalar dos formas diferentes de toma de declaración: formato de recuperación narrativa y formato de recuperación interrogativa. En el formato narrativo

simplemente se pide al testigo que sin limitación alguna y sin interrupciones cuente todo lo que recuerde, de la forma que prefiera. En términos de tareas de memoria se pide que realice una tarea de recuerdo libre. Este formato presenta como ventaja que las declaraciones obtenidas contienen menos distorsiones, aunque suelen ser bastante pobres en cuanto a la cantidad de detalles proporcionados, ya que consisten generalmente en descripciones muy generales de lo sucedido. El formato interrogativo consiste en realizar una serie de preguntas a los testigos que previamente han sido elaboradas formando el guión del interrogatorio, que puede ser implícito o explícito. En términos de tareas de memoria se pide al testigo que realice una tarea de recuerdo dirigido, recuerdo con indicios o reconocimiento. Este formato tiene la ventaja de proporcionar una gran cantidad de información, aunque con más distorsiones que las aparecidas con el narrativo. Si los indicios (o pistas) de recuperación no son los adecuados, el testigo puede acceder a información errónea o reconstruir inadecuadamente el suceso.

Tipos de pregunta

Se debe ser especialmente cuidadoso con el tipo de preguntas que se realizan, debido a que preguntas mal formuladas pueden sugerir información falsa que altere la exactitud de las declaraciones de los testigos. En general, la regla básica que debe seguirse es realizar siempre preguntas abiertas, que requieran del testigo el desarrollo de la respuesta, evitando en la medida de lo posible hacer preguntas cerradas que induzcan una respuesta concreta. Hace más de cien años, Stern (1906) distinguía entre 6 tipos de preguntas cerradas respecto a su grado de sugestión: a) *Preguntas determinativas*: aquellas que comienzan con un pronombre o un adverbio interrogativo, y son las menos

sugestivas (¿Cuándo sucedió?); b) *Preguntas disyuntivas perfectas*: aquellas que fuerzan a elegir entre dos alternativas específicas (¿Llevaba puesto el pijama?); c) *Preguntas disyuntivas imperfectas*: ofrecen la elección entre dos alternativas, pero no se descarta una tercera (¿Era en la cama o en el baño?, los testigos podrían contestar que en sillón del salón); d) *Preguntas expectativas*: implican un moderado intento de sugestión (¿No te hacía daño?); e) *Preguntas implicativas*: asumen o al menos implican la presencia de algo inexistente (¿Después de pegarte te hacía regalos?, cuando no se ha mencionado nada de agresión física); f) *Preguntas consecutivas*: en cualquier forma de pregunta, se usan para aumentar la sugestión desarrollada en preguntas previas reforzando la información falsa.

De igual forma, se debe tratar de organizar las preguntas según el orden cronológico de ocurrencia de los hechos porque de no hacerlo así se dificultará encontrar indicios adecuados para acceder a la memoria original, por lo que se tomará como buena información sugerida (Bekerian y Bowers, 1983; Paz-Alonso y Goodman, 2007).

Por último, la persona que toma declaración al testigo debe evitar presionar para encontrar una determinada respuesta. La presión para informar, en general, tiene el efecto perverso de incrementar la tendencia de los testigos a realizar inferencias para generar información que no poseen, incrementándose la probabilidad de encontrar respuestas inexactas e incluso generar falsas memorias. No todas las presiones son explícitas, algunas son muy sutiles, pero su efecto es igual en todos los casos. Así, podemos señalar diferentes tipos de presión: elevado número de interrogadores e interrogatorios, el tiempo de duración del interrogatorio, el tono autoritario al preguntar, silencios excesivamente largos, reiteración de las preguntas,...

Toma de declaración con menores

En esencia, lo primero que debe procurarse al tomar declaración a un menor es crear un ambiente correcto de la entrevista para que pueda recuperar la mayor cantidad de información posible. Para lograrlo debemos personalizar la entrevista dando al niño instrucciones de que debe intentar recordar todo lo más posible, informando de todo lo que recuerde crea o no que es importante, hasta el detalle más irrelevante. Debemos hacerle sentir que su relato es importante. Pero minimizando el riesgo de generar falsos recuerdos.

Por ello, el principal procedimiento consistirá en pedir al menor el relato libre de lo sucedido. Para ello, se le pedirá que cuente todo lo que recuerde con el mayor detalle posible, y con sus propias palabras, a la velocidad que prefiera y en el orden que quiera. Debe dejarse que sea él mismo quien presente la escena. No debería ser presionado, ni su relato debe ser limitado temporalmente. Si es posible tampoco debería ser interrumpido y, lo que es más importante, debe ser escuchado de forma activa. Si se precisa de alguna aclaración durante el relato, debe hacerse con preguntas abiertas, que en cualquier caso debería tratarse de no realizarlas durante la narración del suceso, sino una vez que el testigo haya terminado. Debe evitarse cualquier tipo de comentario y preguntas cerradas del tipo si/no.

Las preguntas abiertas (por ejemplo, ¿qué es lo que ocurría que te hacía sentir mal?) se formulan a los menores con el objetivo de obtener información pero sin presionarle ni dirigirle en sus contestaciones. En este sentido, es admisible que el menor sea incapaz de contestar a alguna de estas preguntas. Por otro lado, se recomienda no

utilizar preguntas sobre el porqué de algún aspecto, ya que podrían ser interpretadas por los menores atribuyéndose como causantes o culpables del suceso. De igual modo, la repetición de preguntas de forma insistente podría provocar que el menor conteste considerando lo que cree que el entrevistador quiere oír.

Las preguntas específicas se utilizan después de las abiertas, con el objetivo de clarificar más la información proporcionada por el menor. En muchas ocasiones, los menores no saben qué información es relevante y qué no, de esta forma, estas preguntas proporcionan la oportunidad de obtener información relevante para el objetivo de la entrevista, pero sin sugerir información que el niño podría corroborar como cierta sin serlo. Aunque en ocasiones es necesario realizar preguntas cerradas, si es posible deben realizarse proporcionando más de dos alternativas de respuesta, evitando las de tipo si/no debido a los problemas de aquiescencia que suelen presentar los menores a estas edades que les lleva a contestar afirmativamente independientemente de la exactitud de esta respuesta.. De cualquier modo, las contestaciones a estas preguntas deben ser valoradas con cautela, ya que las alternativas que se proporcionan al niño pueden ser elegidas dependiendo de múltiples razones, no siempre motivadas por la realidad del suceso, como por ejemplo que el menor elija la alternativa que le es más familiar o que piensa que será la considerada correcta por el entrevistador.

Con mayor razón deben evitarse las preguntas en las que se sugiere información. No obstante pueden ser necesarias en algunas ocasiones, y además muestran ser útiles en la evaluación de la susceptibilidad para admitir información falsa del niño entrevistado. Como en las anteriores, las respuestas a estas preguntas deben valorarse con mucha cautela y siempre considerando la posibilidad de que dicha información sea falsa. No obstante la valoración de la capacidad del menor para resistirse a la sugerencia

de información falsa, así como la evaluación de cualquier otra capacidad relevante, debe realizarse en un momento diferente al de la entrevista para obtener el relato de los hechos.

En resumen, es necesario atender a las características de las memorias de los niños preescolares para poder valorar adecuadamente sus relatos, así como para poder optimizar los procedimientos de toma de declaración en contextos forenses. En este sentido, dos son los principales objetivos que deben tenerse en cuenta cuando se interviene con personas especialmente vulnerables, como así son los preescolares: evitar las consecuencias de la victimización secundaria (salvaguarda del superior interés del menor), y por otro, proteger el elemento probatorio (el testimonio del menor como prueba testifical) en aras de obtener la verdad material (Gisbert, 2011). Para ello es necesario minimizar el número de intervenciones que alarguen el sufrimiento de los menores en su paso por el sistema policial y judicial, y reducir las fuentes de contaminación de la prueba.

La principal propuesta que facilitaría la consecución de estos dos objetivos es utilizar los protocolos de “entrevista única” para la anticipación de la prueba testifical.

La entrevista única con menores víctimas de abuso sexual

La entrevista única parece un recurso adecuado que contribuiría a minimizar estos efectos secundarios derivados del paso del menor por el proceso penal, integrando las exigencias psicológicas con los imperativos jurídicos (Echeburúa y Subijana, 2008). Para asegurar un adecuado desarrollo de esta diligencia procesal se han recogido los siguientes puntos esenciales (Caso, Arch, Jarne y Molina, 2011):

-Principio de protección. El menor adquiere todo el protagonismo, dirigiéndose todos los esfuerzos judiciales a procurar un contexto en el que se sienta cómodo, ofreciéndole un entorno de tranquilidad y confianza en el que el menor pueda expresarse libremente.

-Principio de adecuación a las concretas circunstancias de cada menor. El entrevistador deberá preparar su exploración atendiendo a las características psicológicas del niño. El grado de madurez emocional y sus capacidades cognitivas (pensamiento y lenguaje) exigirán del entrevistador adaptar las preguntas en función de estas circunstancias.

-Principio de intimidad. El menor debe expresarse libre y sinceramente. Se buscará un entorno en el que se minimicen todas aquellas circunstancias que puedan coartar al menor (por ejemplo, las características que remarquen la autoridad del entrevistador). Cuanto menos note la presencia de otros adultos más cómodo se sentirá el menor. Intimidad no es sinónimo de ocultamiento. El entrevistador debe explicar al menor, atendiendo a sus capacidades cognitivas, el desarrollo y sentido de la diligencia. Nunca se debe mentir al menor.

-Posibilidad de participación de expertos. Será el Tribunal quien, valorando las circunstancias concurrentes, decidirá si es preciso o no está garantía adicional. La situación del menor en el proceso (testigo/víctima), el momento evolutivo (más o menos edad), y la gravedad de delito parecen ser los criterios utilizados por el juzgador para recurrir a la colaboración del experto.

Protocolo para el desarrollo de la prueba preconstituida

Teniendo en cuenta los dos beneficios fundamentales de la prueba preconstituida, salvaguardar el indicio cognitivo (testimonio) como elemento probatorio y evitar la victimización secundaria del menor, se propuso un protocolo específico para su desarrollo (González, Muñoz, Sotoca y Manzanero, 2013). Esta actuación debería diferenciarse de la exploración forense realizada por médicos o psicólogos, que tiene objetivos y procedimientos diferentes. También habría que diferenciarla de las diligencias policiales derivadas de la investigación criminal de los supuestos hechos y que pueden incluir la entrevista del menor. Dado que para que sea efectiva será necesario conocer todo lo posible del caso, tendría lugar siempre con posterioridad a otras actuaciones policiales y judiciales por lo que no es conveniente realizarla de forma apresurada, ni se puede establecer un momento idóneo para llevarla a cabo. Sería ideal contar previamente, al menos, con una investigación policial que pueda aportar posibles pruebas materiales, evidencias sobre el posible tipo de abuso, descripción de los lugares donde habría ocurrido el hecho, declaraciones de otros testigos (familiares, educadores...), informes periciales relevantes, etc. Entre otras cosas, procesalmente parece que no es posible realizarla con todas las garantías necesarias en tanto no se cuente con un posible autor individualizado, dado que al tratarse de una anticipación de prueba deben estar presentes todas las partes, incluida la representación letrada del acusado.

El protocolo tampoco debe ser rígido, en tanto debe adaptarse a las circunstancias del caso y del menor. Así pues, para cada ocasión habrá que establecer las condiciones más adecuadas para alcanzar los objetivos pretendidos, así como la forma de intervenir de los distintos operadores jurídicos (como el traslado por escrito de las cuestiones que desean que el técnico formule al menor; una situación que se repetirá

tantas veces como sea necesario, hasta que se dé por finalizada la exploración judicial). También el ritmo de la entrevista vendrá marcado por las características del menor, y las limitaciones que se podrán encontrar en el desarrollo de la prueba, que en ocasiones pueden llevar a suspender la misma (ansiedad de separación, negativa del menor a hablar con el entrevistador, bloqueo emocional del niño, llanto continuo, etc.). Hechas estas advertencias, para realizar la prueba preconstituida, el técnico debería seguir los siguientes pasos.

1º) Vaciado del expediente y contacto con el contexto adulto del menor.

El técnico analizará toda la información de las actuaciones policiales y judiciales realizadas hasta ese momento, para obtener una visión clara del ilícito penal que supuestamente se ha producido (que guiará posteriormente sus preguntas), y realizará una entrevista con los progenitores o representantes legales del menor para obtener datos de su proceso psicoevolutivo, factores étnicos (si proviene de otra cultura), rutinas diarias, situación de revelación de los abusos, reacción por parte del contexto adulto y estado psicológico del menor.

2º) Preparación del espacio físico.

Este punto, a pesar de su importancia, en la mayoría de las ocasiones viene impuesto por la disponibilidad y medios del Palacio de Justicia. La entrevista debe ser seguida en tiempo real por los distintos operadores jurídicos (juez, fiscal y abogados de las partes) para que posteriormente introduzcan, a través del técnico, las preguntas aclaratorias que estimen oportunas. Además, la entrevista debe ser grabada en soporte audiovisual para que posteriormente pueda ser reproducida en la fase de juicio oral y valorada por el Tribunal sentenciador (sin perjuicio de que se pueda utilizar también

como material que ayude a realizar alguna pericia sobre credibilidad del testimonio). Lo idóneo sería contar con dos salas contiguas conectadas por un sistema de circuito cerrado de televisión, o con espejos unidireccionales (tipo cámara de Gesell). La solución más sencilla es el empleo de la sala de vistas (en la que estarían las partes), y de un despacho cercano (en donde se realizaría la entrevista), disponiendo en el despacho una cámara de vídeo que con el consiguiente cableado permita presenciar en directo la entrevista en un monitor instalado en la sala de vistas. El equipo de grabación debería ser lo más discreto posible, y antes de dar comienzo a la prueba habría que asegurar el funcionamiento correcto de todo el instrumental.

El ambiente en la sala de entrevista debe ser privado, con suficiente iluminación, adecuada ventilación y temperatura, informal, con mobiliario adaptado al tamaño del entrevistado y libre de perturbaciones y de todos aquellos objetos que pueda distraer la atención del menor. Cuando no se cuente con un espacio específico para este tipo de diligencias, y se den distintas opciones al técnico, éste deberá hacer su elección basándose en el criterio de aquella sala que pueda producir menos estrés al menor. En definitiva, el espacio debe ser lo menos intimidatorio posible para facilitar el establecimiento del rapport (clima cálido y de confianza). En este sentido, los adolescentes, por lo general, se encontrarán más cómodos en un entorno como el de los adultos (Carrasco, 2012).

3º) Preparación de la entrevista

El análisis de toda la información disponible y la entrevista con las personas significativas del entorno del menor permitirá al técnico diseñar la entrevista en torno a cuatro elementos importantes: el momento, el tiempo de duración, el espacio físico (ya abordado) y la intervención del entrevistador.

En la medida de lo posible, es mejor planificar la prueba en un momento que sea idóneo para el niño, tanto desde el punto de vista emocional (situación psicológica derivada de los hechos) como del desarrollo de sus rutinas diarias (horas de comida y/o sueño, actividades lúdicas, etc.) para que su cooperación no se vea afectada por estas variables (Ezpeleta, 2001).

La prueba preconstituida supone una situación de estrés para el menor, de mayor o menor intensidad dependiendo de su edad y del estado emocional previo, debido a que el contexto judicial es un espacio desconocido y excesivamente formalista, y porque el motivo de la interacción es desagradable para el menor, sobre todo si ha habido una vivencia traumática del mismo. Por tanto, la duración de la entrevista deberá ser la mínima imprescindible. Las distintas investigaciones indican que no es recomendable una entrevista de más de una hora, incluso en circunstancias idóneas. En cualquier caso, habrá que estar atentos a las señales de fatiga y pérdida de concentración, ya que si el niño está muy cansando o ha desistido, será mejor finalizar la entrevista (Carrasco, 2012).

Respecto a la intervención del entrevistador, en primer lugar cuidará su vestimenta para evitar marcar la asimetría de la relación. Con respecto a la comunicación no verbal, debería situarse a la misma altura visual que el niño para estimular el trato de igualdad, favorecer la comunicación y percibir las señales no verbales de éste que puedan indicar un estado de malestar emocional. Se evitará el contacto visual directo cuando se aborden los hechos relativos a la situación de victimización sexual. La postura corporal adecuada por parte del entrevistador será aquella que exprese receptibilidad hacia el discurso del menor, inclinándose ligeramente hacia adelante y sin cruzar los brazos. Al hablar, lo hará en un tono cálido y melodioso,

y con un ritmo más bien lento, evitando expresamente una infantilización del lenguaje. Si bien también conviene evitar ser excesivamente cálidos y simpáticos, ya que así se pueden provocar excesivas ganas de complacer, lo que facilita un aporte de información más extenso pero compromete la fiabilidad. El estilo de entrevista, sin olvidar el carácter jurídico de ésta, deberá ser flexible, ya que los menores reaccionan de forma poco productiva a los contextos y métodos de entrevista rígidos (Carrasco, 2012).

4º) Fases de la entrevista.

Podría dividirse la entrevista técnica dentro de la prueba preconstituida en cuatro fases:

a) Fase introductoria

El objetivo fundamental de esta fase es el establecimiento del rapport con el menor, prepararle para el desarrollo de la prueba, valorar su nivel de desarrollo cognitivo (desarrollo lingüístico y nivel de razonamiento y conocimientos), y apreciar el desarrollo de sus habilidades sociales. También esta fase es importante para favorecer la atención y la sensación de seguridad en el niño (Ezpeleta, 2001), por lo que se le alentará a que exprese todas las dudas y preocupaciones que tenga.

Como principales pasos a seguir, cabría citar:

- Recepción del menor, y presentación del entrevistador, facilitando su nombre.
- Preguntar al menor por su nombre completo, edad, si conoce el lugar en el que se encuentra, por el sitio donde vive. Se puede incluso dar una vuelta con él por el Palacio de Justicia y presentarle a las diferentes personas que van a intervenir en la

prueba, explicándole el papel que desempeña cada uno de ellos, todo en un lenguaje comprensible para el menor.

- Aclaración del marco de la entrevista. Se le indicará al menor el propósito de la entrevista, evitando expectativas irreales sobre los fines y requerimientos del entrevistador. También se le explicará el desarrollo de la entrevista, informándole de que va a estar en una sala a solas con el/ los técnico/s, y que habrá otras personas observando, pero en una sala distinta. Estas explicaciones se le pueden facilitar visitando ambas salas.

- Aclaración sobre las limitaciones de la confidencialidad. El motivo de que otras personas visualicen la entrevista es porque quieren ayudarle y garantizar su seguridad. Las personas de su entorno (profesores, vecinos, amigos, etc.) y el resto de personas que trabajan en el Palacio de Justicia no tendrán acceso a esa información.

- Establecer las reglas de la entrevista. Se le transmitirá la necesidad de escuchar atentamente las preguntas, no apresurándose a contestar, que cuente todo lo que recuerde, aunque piense que no es importante, pero solo de lo que esté seguro, indicándole que puede rectificar cuando haya dicho algo erróneo, que debe solicitar aclaración cuando no comprenda alguna de las preguntas que se le realicen, y motivándole para que se esfuerce y lo haga lo mejor que pueda.

- Evaluar su comprensión de los conceptos de verdad y de mentira, asegurando que entiende que es muy importante decir la verdad en todo lo que relate. Se le recordará que puede decir que no se acuerda de algo, o que no sabe la respuesta a una pregunta. Se le indicará que es mejor que diga que no quiere hablar de un tema

(situación que deberemos respetar) a que mienta sobre él. Y se le transmitirá que su relato es importante, solicitando expresamente su colaboración.

- Advertir al niño de que se va a grabar la entrevista, y explicarle el motivo e importancia de ello. Incluso se le puede permitir que ayude a instalar el equipo de grabación audiovisual para que se desentienda de él.

- Informar al niño de dónde van a estar sus padres o los adultos que le han acompañado durante el tiempo que dure la entrevista.

b) Fase de transición

Los objetivos de esta fase serán afianzar el *rapport*, avanzar en la exploración de las habilidades cognitivas y sociales del menor, entrenarle en la técnica de narración libre que se utilizará en la siguiente fase, y evaluar su forma de recuerdo. Durante esta fase, el técnico debe adoptar una estrategia poco directiva, abordando primero algún tema neutro y agradable para el menor (amigos, juegos, programas de tv, aficiones, etc.; utilizando la información aportada por el contexto adulto sobre los intereses y fortalezas del menor), y centrando después su atención en un episodio positivo reciente que se le pedirá que recuerde y describa lo más detalladamente posible. Esto servirá de entrenamiento para que posteriormente también realice explicaciones detalladas, al tiempo que permite evaluar sus capacidades cognitivas. Durante esta fase ya estarán a solas el entrevistador y el testigo-víctima. No obstante, dado que se van a utilizar medios audiovisuales, se puede contemplar la posibilidad de que participe un ayudante (adecuadamente presentado al menor) que no intervendrá en la entrevista y que se ocupará de asegurar que los medios técnicos (cámara de vídeo y cableados) funcionen correctamente (que el sonido y la imagen se reciban adecuadamente en la sala donde

estén los observadores, que la cámara esté adecuadamente encuadrada en todo momento, y que la entrevista se grabe). Esta fase preparatoria también convendría grabarla, y que fuera presenciada por las partes, a criterio del Juez Instructor.

c) Fase sustantiva o de obtención del relato

El objetivo de esta fase es obtener un relato lo más extenso y exacto posible sobre los hechos investigados. Esta fase, que será continuación de la anterior, se iniciará en cuanto el entrevistador considere que es el momento adecuado, introduciendo una consigna del tipo ¿sabes por qué has venido hoy aquí? Cuéntame todo lo que recuerdes de esa situación. En este sentido, el técnico puede recurrir al empleo de protocolos ya contrastados (por ejemplo el protocolo NICHD de Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin y Horowitz, 2007). Al final de este período el técnico ha tenido que obtener información suficiente sobre las siguientes cuestiones (en caso de Abuso sexual Infantil, para otros delitos habría que adaptar los aspectos a documentar):

- Quién: nombre del supuesto agresor y su relación con él.
- Cuándo: en que momento del día (mañana, tarde, noche), de la semana (fin de semana, diario), antes/después de ___ ocurrían los hechos investigados. Este aspecto es de especial relevancia legal ya que dependiendo de la edad del menor al momento del supuesto delito la calificación jurídica de los hechos será una u otra, por lo cual, no debe sorprender al técnico que los distintos operadores jurídicos hagan hincapié en este aspecto.
- Dónde: qué veía el niño, cómo era la habitación, qué parte de la casa, si era en más de un sitio,...
- Frecuencia: saber cuánto (mucho/poco) y desde cuando.

- Cómo: qué hacía agresor, qué hacía el niño, qué le tocó y cómo, posiciones en las que estaban, si hablaron de algo,...
- Circunstancias del abuso: si tenían la ropa puesta o quitada, si había o no luz, si oía algún ruido, si la puerta estaba abierta o cerrada, si le ha visto desnudo, si ha visto el “pito/pene” del sospechoso, si le hizo fotos en algún momento,...
- Personas implicadas (si había más testigos).
- Si el menor ha sido testigo de hechos similares con otros niños.
- Indagar si el autor le ha dicho que no lo cuente / que es un secreto.
- Indagar si el autor le ha amenazado / maltratado de alguna forma. En caso de que se haya amenazado a los menores, indagar en que consiste la amenaza y que importancia / consecuencias tiene para ellos.
- Indagar si el autor le ha seducido con regalos, muestras de afecto.

Cuando el técnico termine su intervención, hará una pausa y se dirigirá hasta la sala en la que se encuentren los observadores (mientras el ayudante, si existe, se queda con el menor, tratando temas neutros), a fin de recopilar las preguntas de éstos, que las habrán ido anotando durante el visionado de la entrevista. En este sentido, las preguntas planteadas por los distintos operadores jurídicos serán trasladadas por el técnico al menor previa reelaboración, conforme al siguiente procedimiento y orden en el tipo de preguntas a realizar. Este proceso se repetirá las veces que las partes consideren necesario hasta haber asegurado que se ha cumplido con el preceptivo principio jurídico de contradicción entre las partes.

Se finalizará el abordaje de los hechos denunciados comprobando si hay otros temas adicionales relevantes que no se hayan tratado, dando oportunidad al menor para que los comente. Aquí podrá terminar la grabación de la entrevista, que, debidamente diligenciada y aportada a la instrucción, debe ser debidamente custodiada, porque es el elemento clave que permitirá el día de la vista oral garantizar el segundo de los principios jurídicos que da valor a la prueba testifical, el de inmediatez, a través de su proyección ante el Tribunal juzgador.

d) Fase de cierre

Teniendo en cuenta la tensión a la que ha podido estar sometido al menor, el cierre de la entrevista debe devolver un tono emocional positivo al niño. Para ello se volverá a centrar su atención en sus fortalezas e intereses, o incluso dedicar unos minutos al juego (Carrasco, 2012). Se le volverá a motivar para que pregunte o manifieste sus preocupaciones sobre el procedimiento judicial, el abuso o las consecuencias de la revelación. Se le transmitirá información clara sobre cuáles serán los siguientes pasos del procedimiento judicial, siendo cautos de no realizar promesas que no se puedan cumplir. Y, por último, se le agradecerá su participación en el proceso de entrevista, no por haber revelado los abusos.

Procedimientos auxiliares de obtención de información con menores

Además de los procedimientos de entrevista señalados, pueden utilizarse otros procedimientos auxiliares. El principal y más fácil recurso es la realización de dibujos por parte del menor. Su realización tendrá como objetivos fundamentales facilitar la

desinhibición del niño y facilitar la representación de situaciones complejas. Sin embargo, su uso debe quedarse en ser una técnica auxiliar que facilite la recuperación de información y en los objetivos descritos. No debe caerse en la trampa de tratar de interpretar los dibujos, y menos en términos de algunas técnicas de evaluación empleadas en psicología clínica como son el test de la familia, el test del árbol u otros similares.

Un recurso intermedio que se ha utilizado en algunas ocasiones para entrevistar a menores en casos de abusos sexuales son los mapas corporales, o dibujos de personas, donde el menor podría señalar en qué lugar se habían producido los tocamientos. Sin embargo, no parece que faciliten la obtención de información exacta, hasta el punto de que su uso se ha desaconsejado, ya que se ha encontrado que niños de entre cinco y seis años señalaban falsos tocamientos hasta en un 80% de las ocasiones, un 10% fueron falsos tocamientos genitales y un 25% en el pecho. Solo dos de los 157 niños que participaron en el estudio fueron completamente exactos al utilizar los dibujos (Willcock, Morgan y Hayne, 2006).

Hace un tiempo, también se propuso utilizar muñecos en las entrevistas con el menor víctima de abusos sexuales. Podemos distinguir dos tipos de muñecos: muñecos o marionetas normales, como los que utiliza cualquier niño para jugar, y muñecos anatómicamente correctos. Los primeros pueden ser utilizados para representar situaciones complejas y para facilitar el diálogo y la desinhibición del niño. El niño puede expresarse a través de ellos de forma que puede vencerse su timidez al hablar de algunas situaciones. Sin embargo, su uso debe limitarse debido a que pueden favorecer la sugestibilidad y las falsas memorias. El uso de muñecos normales se limita a niños pequeños con problemas de expresión (aunque no es recomendable en menores de 3

años donde se han encontrado las tasas más altas de sugestibilidad con muñecos) y niños más mayores para especificar alguna conducta que no quede suficientemente clara, siempre después de que hayan proporcionado un relato pormenorizado de la conducta que debe especificarse. Pero en ningún caso se utilizarán antes de haber agotado todas las anteriores vías de obtención de información, y únicamente con el propósito de obtener detalles específicos.

Los muñecos anatómicamente correctos son muñecos realizados expresamente para la evaluación de agresiones sexuales. Consisten en muñecos con atributos sexuales, de uno y otro sexo, y de diferentes edades o grados de desarrollo físico; además presentan algunas características como tener pelo púbico y orificios correspondientes a boca, ano y vagina, y dedos separados para que sea factible representar cualquier tipo de conducta sexual. Se diseñaron para facilitar la representación de comportamientos sexuales específicos y para evaluar el conocimiento del niño sobre las distintas partes del cuerpo. En su utilización se especificaba que fuera el niño el que adjudicara los papeles correspondientes a cada muñeco; de esta forma se obtendría información importante, como puede ser la identificación sexual que atribuye al agresor y a sí mismo, y otras personas de su entorno familiar.

Sin embargo, su uso no es muy recomendable, ya que pueden tener más inconvenientes que ventajas, razón por la cual hace tiempo que dejaron de utilizarse (Dickinson, Poole y Bruck, 2005). Debido a que estos muñecos fueron diseñados para su uso en contextos educativos, como ha ocurrido con la sobregeneralización de otras técnicas (ver por ejemplo el uso de técnicas proyectivas para determinar la credibilidad de las víctimas), su extensión a un contexto forense con objetivos y metodología diferentes sería la causa de sus efectos negativos (Hungerford, 2005). Este tipo de

muñecos no son los que acostumbra a manejar un niño y podrían dar pie a una mayor fantasía, al tiempo que puede suponer la sugerencia de información, de forma que puede dar lugar a errores de interpretación. Recordemos, por ejemplo, el estudio de Bruck, Ceci, Francoeur y Renick (1995) en el que encontraron que aproximadamente el 40% de los niños entre 2 y 3 años que participaron en su investigación relataban tocamientos genitales falsos cuando se les preguntaba de forma sugestiva con muñecos anatómicamente correctos, inmediatamente después de un examen médico que no incluía la exploración genital. Además, los estudios empíricos (DeLoache, 1995; Hungerford, 2005; Saywitz et al., 1991) no han mostrado de forma suficientemente clara las ventajas del uso de estos muñecos. DeLoache (1995) señala que el comportamiento de los niños ante muñecos anatómicamente correctos en muchas ocasiones no muestra diferencias hayan sido víctimas de agresiones sexuales o no. DeLoache afirma que, en general, este tipo de muñecos no suelen elicitar espontáneamente conductas sexuales en niños que no han sido agredidos sexualmente; sin embargo, podrían darse. Además, los datos encontrados muestran proporciones de aciertos realmente bajos (0,18 en niños de dos años y medio, 0,25 en niños de tres años, y 0,50 en niños de cuatro años) cuando se pide a los niños que señalen en un muñeco qué parte de su propio cuerpo ha sido tocada. Por otro lado, los datos del experimento de DeLoache muestran que el uso de muñecos no supone ninguna ventaja respecto a las declaraciones verbales, mediante las que los niños proporcionaban más información (0,34 en niños de dos años y medio, 0,38 en niños de tres años, y 0,61 en niños de cuatro años).

Referencias

- Alonso-Quecuty, M. L. (1993). El niño como testigo presencial. En M. Diges y M. L. Alonso-Quecuty: *Psicología Forense Experimental* (pp. 117-137). Valencia: Promolibro.
- Bekerian, D. A. y Bowers, J. M. (1983). Eyewitness testimony: were we misled?. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9(1), 139-145.
- Brewer, W. F. (1986). What is autobiographical memory? En D. C. Rubin (Ed.): *Autobiographical memory* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruce, D., Wilcox-O'Hearn, L. A., Robinson, J. A., Phillips-Grant, K., Francis, L. y Smith, M. C. (2005). Fragment memories mark the end of childhood amnesia. *Memory and Cognition*, 33(4), 567-576.
- Bruck, M., Ceci, S. J., Francouer, E. y Renick, A. (1995). Anatomically detailed dolls do not facilitate preschoolers' reports of a pediatric examination involving genital touch. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 1, 95-109.
- Carrasco, A. (2012). La entrevista con niños y adolescentes. En C. Perpiñá (Coord.), *Manual de entrevista psicológica* (pp. 201-239). Madrid: Pirámide.
- Caso, M., Arch, M., Jarne, A. y Molina, A. (2011). *Guía práctica de exploración de menores*. Madrid: Editorial Jurídica Sepín.
- Ceci, S. J., Ross, D. F. y Toglia, M. P. (1987). Suggestibility of children's memory: Psycholegal implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(1), 38-49.
- Clarke-Stewart, A., Thomson, W. C. y Lepore, S. (1989). Manipulating children's

- interpretations through interrogation. En G. S. Goodman (Org.), Can children provide accurate eyewitness reports? *Symposium The Society of Research in Child Development*, Kansas.
- Cohen, R. L. y Harnick, M. A. (1980). The susceptibility of child witnesses to suggestion. *Law and Human Behavior*, 4, 201-210.
- Conway, M. A., Rubin, D. C., Spinnler, H. y Wagenaar, W. (1992): *Theoretical perspectives on autobiographical memory*. Nato ASI Series. London: Kluwer Academic Pub.
- Davis, D. y Loftus, E. F. (2007). Internal and external sources of misinformation in adult witness memory. En M. P. Toglia, J. D. Read, D. F. Ross y R. C. L. Lindsay (Eds.), *The handbook of eyewitness psychology. Vol. I: Memory for events* (pp. 195-237). London: LEA.
- DeLoache, J. S. (1995). The use of dolls in interviewing young children. En M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. N. Hall, R. Hirschman y Y. S. Ben-Porath (Eds.), *Memory and testimony in the child witness. Applied Psychology: Individual, Social, and community issues. Vol. I*. London: Sage Pub.
- Dickinson, J. J., Poole, D. A. y Bruck, M. (2005). Back to the future: A comment on the use of anatomical dolls in forensic interviews. *Journal of Forensic Psychology Practice*, 5, 63-74.
- Echeburúa, E. y Subijana, I. J. (2008). Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusado sexualmente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 733-749.

- Ezpeleta, L. (2001). *La entrevista diagnóstica con niños y adolescentes*. Madrid: Síntesis.
- Farrar, M. J. y Goodman, G. S. (1990). Developmental differences in the relation between scripts and episodic memory: Do they exist? En R. Fivush y J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 30-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foley, M. A., Durso, F. T., Wilder, A. y Friedman, R. (1991). Developmental comparisons of explicit vs. implicit imagery and reality monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 1-13.
- Foley, M. A. y Johnson, M. K. (1985). Confusions between memories for performed and imagined actions: A developmental comparison. *Child Development*, 56, 1145-115.
- 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.
- Gisbert, M. (2011). La preconstitución de la prueba y el testimonio de referencia. En M. F. Alcón y F. de Montalvo (Coords), *Los menores en el proceso judicial* (pp. 139-157). Madrid: Técno.
- González, J. L., Muñoz, J. M., Sotoca, A., y Manzanero, A. M. (2013). Propuesta de protocolo para la conducción de la prueba preconstituida en víctimas especialmente vulnerables. *Papeles del Psicólogo*, 34(3), 227-237.
- Goodman, G. S. y Quas, J. A. (1997). Trauma and memory: Individual differences in children's recounting of a stressful experience. En N. L. Stein, F. A. Ornstein, B.

- Tversky y C. Brainerd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp. 267-294). New York: LEA.
- Hudson, J. A. y Fivush, R. (1990). *Knowing and remembering in young children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hungerford, A. (2005). The use of anatomically detailed dolls in forensic investigations: Developmental considerations. *Journal of Forensic Psychology Practice*, 5, 75-87.
- Johnson, M. K., Hashtroudi, S. y Lindsay, D. S. (1993). Source monitoring. *Psychological Bulletin*, 114, 3-28.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W. 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, 1201-1231.
- Larsen, S. F. (1992). Personal context in autobiographical and narrative memories. En M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler y W. A. Wagenaar (Eds.): *Theoretical perspectives on autobiographical memory*. London: Kluwer. NATO ASI Series.
- Leichtman, M. D., & Ceci, S. J. (1995). The effects of stereotypes and suggestions on preschoolers' reports. *Developmental Psychology*, 31(4), 568-578.
- Lindsay, D. S., Johnson, M. K. y Kwon, P. (1991). Developmental changes in memory source monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 52, 297-318.
- Loftus, E. F. y Doyle, J. M. (1992). *Eyewitness testimony. Civil and criminal*. Charlottesville, VA: Kluwer Law Book Publishers.
- Luus, E. y Wells, G. L. (1992). The perceived credibility of child eyewitnesses. En H.

- Dent y R. Flin (Eds.), *Children as witnesses* (pp. 73-92). Chichester: Wiley.
- Manzanero, A. L. (2004). ¿Son realmente diferentes los relatos sobre un hecho real y los sugeridos? *Anuario de Psicología Jurídica*, 14, 115-139.
- Manzanero, A. L. (2010). *Memoria de testigos. Obtención y valoración de la prueba testifical*. Madrid: Pirámide.
- Melnyk, L., Crossman, A. M. y Scullin, M. H. (2007). The suggestibility of children's memory. En M. P. Toglia, J. D. Read, D. F. Ross y R. C. L. Lindsay (Eds.), *The handbook of eyewitness psychology. Vol. I: Memory for events* (pp. 401-427). London: LEA.
- Paz-Alonso, P. M. y Goodman, G. S. (2007). Trauma and memory: Effects of post-event misinformation, retrieval order, and retention interval. *Memory*, 16(1), 58-75.
- Saywitz, K., Goodman, G. S., Nicholas, E. y Moan, S. (1991). Children's memories of physical examinations involving genital touch: Implications for reports of child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 682-691.
- Sussman, AL. (2001). Reality monitoring of performed and imagined interactive events: developmental and contextual effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(2), 115-138.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Tulving, E. y Thomson, D. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80(5), 352-373.
- Willcock, E., Morgan, K. y Hayne, H. (2006). Body maps do not facilitate children's reports of touch. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 607-615.