# GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

José Cantón Duarte
María del Rosario Cortés Arboleda

Librería Internacional
P.LISTA 371.00
DESCUENTO 20%
PRECIO 297.00
2003/05/23
A C
B 1 D
CANTON
GUIA PARA LA EVALUACION D

# GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

**JOSÉ CANTÓN DUARTE**
PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

**MARÍA DEL ROSARIO CORTÉS ARBOLEDA**
PROFESORA ASOCIADA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

# GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

https://www.facebook.com/rojoamanecer2.1/

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»

Director:
Ángel Rivière
Catedrático de Psicología Cognitiva
de la Universidad Autónoma de Madrid

Diseño de cubierta: C. Carabina

Realización de cubierta: Anaí Miguel

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

© José Cantón Duarte
María del Rosario Cortés Arboleda
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2000
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89. Fax: 91 742 36 61
Depósito legal: M. 3.156-2000
ISBN: 84-368-1433-9
Printed in Spain
Impreso en Lavel, S. A.
Polígono Industrial Los Llanos. Gran Canaria, 12
Humanes de Madrid (Madrid)

# Índice

**Prólogo** ..... 11

**1. El abuso sexual infantil: un grave problema social** *(María del Rosario Cortés Arboleda y José Cantón Duarte)* ..... 13

1. Definición, incidencia y prevalencia del abuso sexual infantil ..... 13
2. Características de las experiencias de abuso sexual ..... 17
3. Sintomatología de las víctimas ..... 23
   3.1. Principales dimensiones ..... 23
   3.2. Necesidad de adoptar una perspectiva evolutiva ..... 26
   3.3. Estudios sobre diferencias intragrupo ..... 28
      3.3.1. Características de los abusos sexuales ..... 29
      3.3.2. Características de la víctima ..... 30
      3.3.3. El proceso de revelación, ambiente familiar y reacción de los padres ..... 34
         3.3.3.1. La revelación de los abusos sexuales ..... 34
         3.3.3.2. Ambiente familiar ..... 35
         3.3.3.3. Reacción emocional negativa de los padres ..... 37
         3.3.3.4. Apoyo de los padres al niño ..... 39
      3.3.4. Factores relacionados con la intervención del sistema ..... 42

Referencias bibliográficas ..... 45

**2. El papel de las habilidades cognitivas en la declaración del niño** *(José Cantón Duarte)* ..... 53

1. La competencia del niño como testigo ..... 53
2. Atención y memoria ..... 54
   2.1. Atención ..... 54
   2.2. Capacidad de memoria y metamemoria ..... 55
   2.3. Procesamiento de la información ..... 57
   2.4. Diferencias evolutivas ..... 58
   2.5. Trauma y memoria ..... 61
      2.5.1. Procesamiento de la memoria traumática ..... 61
      2.5.2. Procesamiento de la memoria traumática por los niños ..... 63

© Ediciones Pirámide

2.5.3. Maltrato infantil, memoria y procesamiento de información ..... 66
3. Distinción entre fantasía y realidad ..... 67
4. Comprensión de los conceptos de verdad y mentira ..... 72
5. Lenguaje y capacidades de comunicación ..... 74
5.1. Desarrollo del vocabulario ..... 74
5.2. Desarrollo sintáctico ..... 76
5.3. Capacidad de comunicación ..... 77
Referencias bibliográficas ..... 79

**3. La sugestibilidad de los niños** *(José Cantón Duarte y María del Rosario Cortés Arboleda)* ..... 85

1. Cambios en el concepto de sugestibilidad ..... 85
2. Evolución de los estudios empíricos ..... 88
2.1. Primeras investigaciones sobre la sugestibilidad de los niños ..... 88
2.2. El desarrollo de la investigación actual ..... 90
3. Analizando la capacidad del niño para informar con exactitud y no dejarse sugestionar ..... 93
4. Empleo de técnicas sugestivas durante la entrevista y exactitud de los informes de los niños ..... 95
4.1. Sesgo confirmatorio del entrevistador ..... 95
4.2. Atmósfera de la entrevista ..... 97
4.3. Consecuencias de la inducción de estereotipo ..... 99
4.4. La presión del estatus de adulto ..... 102
4.5. Efectos de los tipos de preguntas y del uso de muñecos anatómicos ..... 104
4.6. Repetición de preguntas y de entrevistas ..... 109
5. Diferencias evolutivas y mecanismos explicativos ..... 113
Referencias bibliográficas ..... 116

**4. Guías y protocolos publicados para la realización de la entrevista de investigación** *(José Cantón Duarte)* ..... 123

1. La entrevista cognitiva ..... 123
2. La elaboración narrativa ..... 126
3. La entrevista paso a paso ..... 131
4. Guía de Poole y Lamb ..... 132
5. Protocolo del *Center for Child Protection* (CCP) ..... 134
6. Protocolo del *National Children's Advocacy Center* (NCAC) ..... 138
7. Otros protocolos de entrevista ..... 141
7.1. El protocolo NICHD ..... 141
7.2. El *Memorandum of Good Practice* ..... 142
7.3. La guía de la *American Professional Society on the Abuse of Children* ..... 143
Referencias bibliográficas ..... 144

**5. Guía para una entrevista de investigación** *(José Cantón Duarte y María del Rosario Cortés Arboleda)* ..... 147

1. Introducción ..... 147
2. Preparación de la entrevista: definiendo el contexto ..... 148
3. Fase preliminar ..... 152

© Ediciones Pirámide

3.1. Características del entrevistador ..... 152
3.2. Sesgos del entrevistador y peligro de sugestión ..... 153
3.3. Ambiente, materiales y momento ..... 155
3.4. Presencia de otros adultos ..... 157
3.5. Establecimiento del *rapport* ..... 158
3.6. Evaluación del nivel evolutivo del niño ..... 159
3.7. Aclaración de las expectativas del niño ..... 161
3.8. Registro de la entrevista ..... 164
4. Fase sustantiva o interrogatorio ..... 166
4.1. Estrategias para preguntar ..... 166
4.2. Procedimientos alternativos al uso de preguntas específicas ..... 169
4.3. Adecuación de las preguntas al nivel evolutivo del niño ..... 171
4.4. Afrontando la resistencia a revelar los abusos ..... 173
5. Terminación de la entrevista ..... 175
Referencias bibliográficas ..... 176

**6. Los muñecos anatómicos como instrumentos de ayuda en la entrevista** *(María del Rosario Cortés Arboleda)* ..... 181

1. Usos funcionales de los muñecos anatómicos ..... 181
2. La influencia de los muñecos anatómicos en la exactitud de las declaraciones del niño ..... 184
3. Críticas al empleo de los muñecos en la entrevista ..... 189
4. Evaluacion del abuso sexual mediante muñecos anatómicos ..... 194
4.1. Estudios normativos ..... 194
4.2. Estudios comparativos ..... 196
Referencias bibliográficas ..... 199

**7. Evaluación de la credibilidad y de la validez de las alegaciones** *(María del Rosario Cortés Arboleda y José Cantón Duarte)* ..... 203

1. Análisis de la validez de la declaración (SVA) ..... 203
2. Una escala para evaluar la credibilidad de las partes implicadas: la escala *Sex Abuse Legitimacy* (SAL) ..... 211
2.1. Evaluación de las alegaciones del niño ..... 212
2.1.1. Criterios con alto valor diferenciador ..... 212
2.1.2. Criterios de valor moderado ..... 214
2.1.3. Criterios de bajo valor diferenciador (aunque potencialmente más alto) ..... 215
2.2. Criterios aplicables al acusador (especialmente cuando se trata de la madre) ..... 216
2.2.1. Criterios con alto valor diferenciador ..... 216
2.2.2. Criterios de valor moderado ..... 217
2.2.3. Criterios de bajo valor diferenciador (aunque potencialmente más alto) ..... 217
2.3. Criterios aplicables al acusado (especialmente cuando es el padre) ..... 218
2.3.1. Criterios con alto valor diferenciador ..... 218
2.3.2. Criterios de valor moderado ..... 218
2.3.3. Criterios de bajo valor diferenciador ..... 219
3. Modelo conceptual de De Young para la evaluacion de la credibilidad ..... 219

© Ediciones Pirámide

3.1. Alegación de abuso sexual ..... 219
3.2. Elaboración de detalles ..... 220
3.3. Indicadores de abuso sexual ..... 222
4. El modelo de procesamiento de informacion de O'Donohue y Fanetti ..... 222
5. Guía del *National Children's Advocacy Center* (NCAC). ..... 224
6. Guía de Mapes para la evaluación de la credibilidad y de la validez ..... 226
6.1. La declaración del niño ..... 226
6.2. Entrevistadores y técnicas de entrevista ..... 228
6.3. Análisis de otras personas significativas ..... 229
6.4. Factores ambientales ..... 230
6.5. Sintomatología y psicopatología ..... 230
7. Evolucion de las declaraciones del niño ..... 231
Referencias bibliográficas ..... 237

**8. Estrategias para mejorar el testimonio del niño en el juzgado** *(María del Rosario Cortés Arboleda)* ..... 241

1. Introducción ..... 241
2. La importancia de la colaboración interdisciplinar ..... 243
2.1. El papel del profesional de la salud mental ..... 243
2.2. Papel del fiscal ..... 244
3. Conocimientos, expectativas y miedos ..... 244
4. Preparación del niño para su comparecencia en el juzgado ..... 246
4.1. Componente educativo ..... 247
4.2. Componente de reducción del estrés ..... 250
4.3. Evaluación de los programas de preparación ..... 251
5. Necesidad de procedimientos judiciales especiales ..... 252
5.1. Medidas procesales adoptadas en otros países ..... 252
5.1.1. Admisibilidad de las declaraciones hechas por el niño a otros ... 254
5.1.2. Competencia para testificar ..... 254
5.1.3. Modificación de la sala de audiencias para adaptarla al niño . 255
5.1.4. Control judicial de los procedimientos y del interrogatorio .... 255
5.1.5. Personas de apoyo ..... 256
5.1.6. Cuando la persona de apoyo es un testigo ..... 256
5.1.7. Cierre de la sala de audiencias al público y a la prensa ..... 256
5.1.8. Testimonio grabado ..... 257
5.1.9. Consejero, *guardian ad litem* o representante legal ..... 258
5.1.10. La exigencia de corroboración ..... 258
5.2 Innovaciones procesales en España ..... 258
6. Credibilidad de las alegaciones del niño y testimonio del experto ..... 259
6.1. Percepción de la credibilidad del niño ..... 259
6.2. Credibilidad de los niños y testimonio del experto ..... 262
Referencias bibliograficas ..... 263

© Ediciones Pirámide

# Prólogo

Hace unos tres años que, por deferencia de los profesores José Cantón y María Rosario Cortés, dispuse del libro *Malos tratos y abuso sexual infantil,* obra que, ya por su título —y aún más, desde luego, por su contenido— hace estremecer a estudiosos y a interesados que, creo, somos todos, en cuanto que el problema afecta, de forma considerable, a toda la sociedad.

Ahora que parece haber despertado el enojo contra la llamada «violencia del género», como siempre a remolque de casos reiterados e indignantes de malos tratos en el ámbito familiar activados hacia la conciencia pública, no por ello han quedado adormecidos los no menos preocupantes y reiterados supuestos de abuso sexual infantil, tantísimas veces también en el seno familiar o, como se dice ya con acuñación jurídica, en «relaciones de análoga afectividad», siendo así que lo que no existe o se rompe es precisamente, en estos casos, la anhelada afectividad.

El libro de los profesores José Cantón y María Rosario Cortés, *Guía para la evaluación del abuso sexual infantil,* es un paso más, importante, en la investigación y ofrecimiento de medios a cuantos profesionales —y no profesionales— nos enfrentamos con situaciones de esta índole. Estoy seguro de que la dedicación y el empeño de los autores del libro, aun siendo considerables, no les harán cejar en esta verdadera «cruzada» que mantienen para arrancar los medios, a veces tan ocultos o confusos, que propicien la búsqueda y alcance de resultados satisfactorios en tan arduo problema.

El niño-víctima es una realidad. Cuando la violencia (siempre es violencia) tiene contenido sexual, los efectos son demoledores para la personalidad de un ser por hacer y convivir. Mucho se escribe y habla sobre los derechos del niño (Declaraciones de la ONU de 1959 y 1989). Se proclama enfáticamente que el niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. Se nos encomienda por ley a los fiscales la supervisión de los menores, en cuyo primer frente debe actuar el servicio protector de la Administración Pública encargado de la asistencia social, por lo que el Ministerio Fiscal, con tan limitados medios y tan generosa dedicación de sus miembros, ha de velar por los menores tanto en el ámbito humano y social como en el propiamente jurídico.

© Ediciones Pirámide

Pero el drama del niño-víctima sigue siendo, pese a todo, una grave realidad. El libro de ambos doctores en Psicología de la Universidad de Granada penetra tanto en las causas como en los instrumentos de esclarecimiento de las mismas, sus condicionantes, elementos para conseguir del niño sin presiones que logre, en lo posible, decir su verdad. Labor ardua pero no imposible que no la pueden acometer sino profesionales formados en este aspecto tan apasionante como complicado de la psicología infantil. De aquí la importancia de disponer de textos como el presente, tanto para el conocimiento teórico, incidiendo en el concepto, alcance y circunstancias del abuso sexual infantil como hecho social-realidad, injusto e incomprensible pero cierto, como para el conocimiento, aún limitado y en fase de continuo desarrollo, que ha de ser práctico y profesional a fin de poder acometer con seriedad el enfrentamiento decidido ante estas situaciones.

El libro de los doctores Cantón y Cortés se lee con atención y facilidad, no incurre en falsa erudición a pesar de la profusión de datos e investigación que rezuma constantemente en ese vaivén tan grato para el lector que es la mezcla de lo empírico con lo dogmático. Al final muchos, pienso, quedarán como quien escribe estas líneas: preocupados y agradecidos.

LUIS PORTERO GARCÍA
Doctor en Derecho. Fiscal Jefe del
Tribunal Superior de Justicia de Andalucía

© Ediciones Pirámide

# El abuso sexual infantil: un grave problema social

1

MARÍA DEL ROSARIO CORTÉS ARBOLEDA
JOSÉ CANTÓN DUARTE

## 1. DEFINICIÓN. INCIDENCIA Y PREVALENCIA DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

El abuso sexual infantil se debe definir a partir de los conceptos de coerción y asimetría de edad (López, Hernández y Carpintero, 1995). La *coerción* (uso de la fuerza física, la presión o el engaño) debe considerarse por sí misma como criterio suficiente para etiquetar una conducta de abuso sexual a un menor. Por su parte, la *asimetría de edad* impide la verdadera libertad de decisión y hace imposible una actividad sexual consentida, ya que los participantes tienen experiencias, grado de madurez biológica y expectativas muy diferentes. La adopción de esta perspectiva tiene la ventaja de incluir también las agresiones sexuales que cometen unos menores contra otros. El tipo de acto no es crítico para la definición, ya que cualquier forma de contacto sexual entre un niño y un adulto resulta inadecuado. Se parte del supuesto de que un niño dependiente, inmaduro evolutivamente, no debe implicarse en actividades sexuales que no comprende plenamente o para las que no está capacitado para dar su consentimiento. Esta perspectiva ética tiene la ventaja de no hacer necesaria la demostración de daño resultante del abuso.

Basándose en estos criterios, Berliner y Elliott (1996) definieron el abuso sexual infantil como cualquier actividad sexual con un niño en la que se emplee la fuerza o la amenaza de utilizarla, con independencia de la edad de los participantes, y cualquier contacto sexual entre un adulto y un niño, con independencia de que haya engaño o de que el niño comprenda la naturaleza sexual de la actividad. El contacto sexual entre un adolescente y un niño más pequeño también se puede considerar abusivo cuando exista una disparidad significativa de edad (cinco o más años), de desarrollo o de tamaño que haga que el niño más pequeño no esté en condiciones de dar un consentimiento informado. La actividad sexual puede incluir penetración, tocamientos o actos sexuales que no impliquen contacto, como la exposición o el *voyeurismo*.

© Ediciones Pirámide

Durante las dos últimas décadas se ha venido produciendo en los países industrializados un incremento muy importante en el número de denuncias de abuso sexual infantil (Lamb, 1994). No obstante, no está claro si este incremento en el número de casos denunciados refleja un aumento real de la incidencia del abuso sexual infantil, un mejor conocimiento del problema, una mayor voluntad de denunciar ante una sospecha fundada o una combinación de todos estos factores. Por ejemplo, la cifra de incidencia de abuso sexual infantil en Estados Unidos pasó de 325.000 denuncias en 1985 (0,46%) a medio millón (0,7%) en 1992. Las cifras de incidencia son inferiores en los demás países industrializados, aunque conservando esta tendencia al alza. Por ejemplo, en Gran Bretaña se produjo un incremento entre 1991 y 1992, pasando de 3.700 (0,034%) a 4.200 nuevos casos denunciados (0,037%). La tasa de incidencia de 1992 en Noruega fue del 0,22%, mientras que en Israel los casos denunciados fueron 1.438, una cifra superior a los 1.260 casos del año anterior.

Sin embargo, por primera vez en varias décadas, han comenzado a detectarse indicios de una inversión de esta tendencia. En 1994 hubo en Estados Unidos 141.628 informes comprobados de abusos sexuales a niños y adolescentes menores de dieciocho años de edad; en 1995, esta tasa se redujo a 126.095 (*U. S. Department of Health and Human Services, National Center on Child Abuse and Neglect,* 1996, 1997). Wang y Daro (1996) también informaron de unas reducciones similares en las tasas de denuncias comprobadas de abusos sexuales. No obstante, a pesar de estas disminuciones, un gran número de niños continúan sufriendo abusos sexuales.

Recientes publicaciones realizadas en nuestro país han puesto también de relieve la gravedad de este problema en las distintas comunidades autónomas. Por ejemplo, Inglès (1995) informó que en Cataluña se produjeron durante 1988 7.590 casos de maltrato a menores, el 2,8% de los cuales consistió en abusos sexuales. Cifras sobre la incidencia del abuso sexual infantil en Andalucía se pueden encontrar en Jiménez, Moreno, Oliva, Palacios y Saldaña (1995) y en Moreno, Jiménez, Oliva, Palacios y Saldaña (1995). Estos investigadores informaron de unas tasas de incidencia durante 1992 de 171 casos, un 3,6% de todos los malos tratos detectados. Por su parte, De Paúl, Arruabarrena, Torres y Muñoz (1995), basándose en los casos de malos tratos detectados por profesionales (pediatras, profesores, trabajadores sociales) en Guipúzcoa en 1989, informaron de 17 víctimas de abuso sexual (el 1,8% del total de denuncias por maltrato infantil). Finalmente, en un estudio realizado a nivel nacional utilizando los expedientes abiertos por los servicios de protección infantil entre 1991 y 1992, Saldaña, Jiménez y Oliva (1995) informaron de 359 casos de abuso sexual infantil, un 4,2% del total de niños maltratados. Además, el 78,8% de las víctimas eran niñas y la frecuencia de casos aumentaba conforme aumentaba la edad de los sujetos.

La *prevalencia* se refiere a individuos de la población general que reconocen haber sido objeto de abusos sexuales durante su infancia. Este índice podría ser más representativo de la realidad que los datos sobre la incidencia. Basándose en informes retrospectivos de adultos, Finkelhor calculaba que unos 500.000 niños

© Ediciones Pirámide

norteamericanos al año sufren este tipo de abusos, y concluía que en torno al 20% de las mujeres y de un 5 a un 10% de los hombres han sufrido abusos sexuales durante la infancia o adolescencia. Estos datos son muy similares a los informados en otras investigaciones en las que también se concluye que el abuso sexual infantil no es una experiencia rara, informándose de unas tasas del 15 al 30% en las mujeres y del 5 al 15% entre los hombres que se han visto expuestos a alguna forma de actividad sexual no deseada durante la infancia (por ejemplo, Fergusson, Lynskey y Horwood, 1996; Fleming, Mullen y Bammer, 1997).

En un estudio realizado por Briere, Henschel y Smiljanich (1992) para evaluar las actitudes de 318 universitarios (106 varones y 212 mujeres) hacia el abuso sexual infantil, los investigadores informaron que el 21% de los varones (un porcentaje algo mayor que el informado en otros estudios) y el 22% de las mujeres dijeron haber tenido algún contacto sexual antes de los dieciséis años de edad con alguien cinco o más años mayor que ellos. Sariola y Uutela (1994) estudiaron la prevalencia del abuso sexual en Finlandia utilizando una muestra aleatoria de 9.000 estudiantes de quince años de edad. Los investigadores encontraron que el 18% de las chicas y el 7% de los chicos habían tenido alguna experiencia sexual con alguien al menos cinco años mayor que ellos. Cuando se excluyeron las relaciones sexuales voluntarias alrededor de un 8% de las chicas y de un 3% de los chicos informaron haber sufrido abusos sexuales. En un estudio posterior, Sariola y Uutela (1996) analizaron la prevalencia, características y contexto del incesto en Finlandia, utilizando una muestra aleatoria de 7.435 estudiantes de quince a dieciséis años de edad. El 0,5% de los sujetos informó de relaciones incestuosas con el padre biológico o con el padrastro (o compañero sentimental de la madre). El 3,7% de las niñas que vivían con su padrastro habían sido abusadas sexualmente por éste. En términos relativos, el incesto niña-padrastro se producía con una frecuencia quince veces superior que el de niña-padre biológico. El estudio detectó un solo caso de incesto madrastra-hijo y ningún caso de incesto en el que estuviera implicada la madre biológica. En nuestro país, López et al. (1994) informaron de una prevalencia del abuso sexual infantil del 19% (15% en los varones y 23% en las mujeres), similar a la encontrada en otros países, aunque el porcentaje correspondientes a los varones era algo superior (15% *versus* un promedio del 10% en otros países).

En una encuesta nacional sobre los métodos de disciplina y el abuso infantil, Finkelhor, Moore, Hamby y Straus (1997) incorporaron cuatro preguntas sobre abusos sexuales durante la infancia. Dos preguntas hacían referencia a la posibilidad de que el adulto hubiera sufrido abusos sexuales en su infancia y las otras dos preguntas a si lo habían sufrido sus propios hijos. Los sujetos fueron mil familias norteamericanas con hijos menores de dieciocho años de edad. Dieciocho adultos (1,9%) revelaron que su hijo había sido víctima de abusos sexuales durante el último año y 57 (5,7%) manifestaron que el niño había sido abusado sexualmente en algún momento de su vida. Entre los cinco y ocho años de edad dos tercios de las víctimas eran niños, mientras que entre los trece y los diecisiete dos

© Ediciones Pirámide

tercios de las víctimas de abuso sexual eran niñas. El 23% de los adultos que respondieron a la encuesta reveló un historial de abuso sexual, un 30% de las mujeres y el 9% de los varones. Las tres variables que mejor predecían los abusos sexuales de los hijos durante el último año eran que el progenitor que respondía a la encuesta tuviera un historial de abuso infantil, el que los ingresos familiares fueran inferiores a los treinta mil dólares y que el niño estuviera en la adolescencia. Las variables predictoras de abusos sexuales ocurridos en algún momento anterior fueron, además del historial de abusos del propio progenitor, el vivir en una familia monoparental y que el adulto admitiera que había dejado al niño solo en casa sin una supervisión adecuada.

Con objeto de analizar la variabilidad de las tasas de prevalencia del abuso sexual infantil, Gorey y Leslie (1997) revisaron 15 estudios sobre prevalencia realizados durante los últimos veinticinco años. En doce estudios las muestras habían sido seleccionadas al azar de entre la población general, mientras que las restantes eran muestras de poblaciones específicas (por ejemplo, universitarios). La prevalencia estimada del abuso sexual infantil fue del 22,3% en el caso de las mujeres y del 8,5% entre los hombres. No obstante, las tasas de prevalencia estaban inversamente relacionadas con el porcentaje de sujetos que respondía. Por ejemplo, en los estudios con un bajo índice de respuesta (27,8%) la prevalencia del abuso sexual infantil en las mujeres era dos tercios mayor que la estimada en los estudios con un buen índice de respuesta (60% o más). Por otra parte, la utilización de una definición operacional más amplia del abuso sexual infantil (por ejemplo, las definiciones que incluyen formas de abuso sexual sin contacto, como el exhibicionismo) llevaban a unas estimaciones de mayor prevalencia. Utilizando sólo definiciones operacionales (excluyendo los estudios que utilizaron definiciones más amplias), la tasa de prevalencia del abuso sexual infantil fue del 14,5% en las mujeres y del 7,2% en los hombres.

Para explicar las tasas superiores de prevalencia del abuso sexual infantil entre las niñas se ha sugerido que o bien éstas sufren realmente más abusos sexuales que los niños, o bien que el abuso sexual sufrido por los varones se oculta más y, consiguientemente, se denuncia menos. Se han sugerido varios factores que podrían fomentar el ocultamiento del abuso sexual sufrido por los varones (Dhaliwal, Gauzas, Antonowicz y Ross, 1996): represión del recuerdo del abuso sexual infantil, sobre todo si la experiencia fue muy traumática; miedo al estigma social por el doble tabú roto (ser etiquetado de afeminado, homosexual o de haber sido el instigador); no considerar estas actividades sexuales como un abuso (especialmente cuando las realizó una mujer), pudiendo juzgar esta experiencia como un proceso normal de la socialización de los varones; finalmente, algunos profesionales pueden tender a negar su existencia o minimizar los efectos negativos cuando se trata de varones, no denunciándolos.

No obstante, también se han encontrado importantes diferencias dentro incluso de la población de los varones, habiéndose sugerido tres explicaciones (Dhaliwal, Gauzas, Antonowicz y Ross, 1996): la definición del abuso sexual emplea-

© Ediciones Pirámide

da (cuando se usa una definición genérica las tasas halladas son más bajas; términos como la coerción pueden depender de la percepción subjetiva de la víctima; determinados actos son más difíciles de etiquetar como sexuales), el tipo de población estudiada (tasas superiores entre internos en clínicas de salud mental) y, finalmente, los métodos utilizados para obtener este tipo de datos tan personales (nivel de intimidad conseguido; garantía del anonimato; características del entrevistador, como su sensibilidad, conocimientos del tema y no enjuiciar) .

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LAS EXPERIENCIAS DE ABUSO SEXUAL

Como señalan en su revisión Berliner y Elliott (1996), las características de los abusos sexuales denunciados varían en función de la fuente de información. Los estudios realizados con la población general han encontrado que los abusos cometidos por las figuras paternas (padres y padrastros) constituyen entre el 6 y el 16% de todos los casos, y que los cometidos por otros parientes representan alrededor de la cuarta parte de los casos (por ejemplo, Saunders, Kilpatrick, Resnick, Hanson y Lipovsky, 1992). Cuando se utilizan este tipo de muestras, los agresores suelen ser adolescentes hasta en un 40% y los desconocidos entre un 5 y un 15%, mientras que en el resto de los casos son conocidos del niño o de la familia. Sin embargo, cuando se trata de muestras clínicas las figuras paternas representan alrededor de un tercio de los agresores y en la mitad de los casos existe algún tipo de parentesco con la víctima (por ejemplo, Elliott y Briere, 1994). Recientemente, Devoe y Faller (1999) informaron que la mayoría de los niños entrevistados para la evaluación del abuso sexual manifestó que el responsable había sido un conocido suyo, siendo en un 72% de los casos algun pariente o miembro de la familia.

Mian, Marton y LeBaron (1996) realizaron un estudio en el *Hospital Sick Children* de Toronto, Canada, con 96 niñas de entre tres y cinco años de edad. Las madres cumplimentaron un cuestionario sobre los abusos sexuales sufridos, la identidad del agresor y la revelación del abuso. En el grupo de abusos intrafamiliares el perpetrador había sido una figura paterna en el 55% de los casos; este porcentaje se distribuía entre el 74% correspondiente al padre biológico, un 7% de casos en los que el autor fue el padrastro y un 19% atribuibles a un compañero sentimental de la madre. En el grupo extrafamiliar, alrededor del 36% de los agresores fue un «canguro», el 11% un novio de la madre, el 23% un conocido, un 4% un pariente lejano, el 7% un extraño y un 18% no clasificable en ninguna de las anteriores categorías.

Independientemente del tipo de muestra investigada, la inmensa mayoría de los agresores son varones, oscilando los porcentajes entre un 80-92% según las investigaciones. Por ejemplo, López, Hernández y Carpintero (1995) llegaron a la conclusión de que los agresores son varones en el 86,1% de los casos, situando la tasa

© Ediciones Pirámide

de mujeres autoras de abuso sexual infantil en el 13,9%. En el estudio anteriormente mencionado de Devoe y Faller (1999) los investigadores encontraron que el agresor había sido un varón el 87% de las veces. Cuando los abusos los había cometido una mujer, el caso más frecuente era el de adolescentes que mantenían relaciones sexuales voluntarias con mujeres adultas. No obstante, los niños tienen una mayor probabilidad que las niñas de ser objeto de abusos sexuales por una mujer (20% *versus* 5%). Por ejemplo, según los datos de López et al. (1995), los agresores solían elegir víctimas del otro género, de manera que el 68% de los varones abusó de niñas y el 91% de las mujeres cometió abusos sexuales con niños. Por otra parte, el 40% de los casos denunciados de abusos sexuales en guarderías implica agresores de sexo femenino (véase Kelley, Brant y Waterman, 1993).

Cada vez hay un mayor interés y preocupación por los adolescentes y niños que llegan a abusar sexualmente de otros niños (Allard-Dansereau, Haley, Hamane y Bernard-Bonnin, 1997; Burton, Nesmith y Badten, 1997; Friedrich, Grambsch, Damon, Hewitt, Koverola, Lang, Wolfe y Broughton, 1992; Glasgow, Horne, Calam y Cox, 1994). La gravedad y prevalencia de este problema la puso ya de relieve un informe redactado por el Departamento de Servicios Sociales del Estado de Washington en el que se identificaban 691 jóvenes sexualmente agresivos cuya custodia había sido asumida por el Estado, y el 33% de los cuales tenía menos de doce años de edad (Office of Children's Research, 1992). La respuesta fue la aprobación de fondos para que los menores sexualmente agresivos recibieran un tratamiento especializado. Los servicios sociales y los clínicos también han ido explorando distintas formas de tratamiento y de servicios dirigidos a este grupo especial de niños (Gil y Johnson, 1993; Jean, Bonner, Walker y Berliner, 1997; Wachtel, 1995).

Glasgow, Horne, Calam y Cox (1994) informaron que de un total de 144 casos de abuso sexual infantil que tuvieron lugar en Liverpool a lo largo de un año, 45 fueron cometidos por sujetos menores de diecisiete años. De éstos, solo se encontró un caso en el que el perpetrador era de sexo femenino; el 70% de los demás abusos sexuales fue cometido por varones contra niñas y un 30% consistió en abusos homosexuales. Los niños de hasta siete años de edad autores de abusos sexuales representaban el 7%, el grupo de entre ocho y doce años constituía el 35% y los adolescentes de entre trece y diecisiete años eran el 59%. Cuando los investigadores compararon los porcentajes de agresores sexuales formando grupos cada cuatro años hasta los sesenta y ocho años de edad, encontraron que en la gráfica se producía un pico muy acentuado de acusaciones de haber cometido abuso sexual durante la adolescencia. Concretamente, los adolescentes tenían más del doble de probabilidad de ser investigados por haber abusado sexualmente de un niño que cualquiera de las otras bandas de edad. El grupo de 8-12 años le seguía en orden de importancia. Por su parte, Elliott, Browne y Kilcoyne (1995) informaron que un tercio de 91 agresores entrevistados manifestó que comenzó a sentirse atraído sexualmente por los niños antes de los dieciséis años, cometiendo su primer abuso entre uno y tres años después.

© Ediciones Pirámide

Con objeto de investigar las características diferenciadoras de los abusos cometidos por niños y los realizados por adultos, Allard-Dansereau, Haley, Hamane y Bernard-Bonnin (1997) llevaron a cabo un estudio con 316 niños (250 niñas y 66 niños) menores de doce años de edad que habían sufrido abusos sexuales, la mayoría de los cuales no vivía con sus dos progenitores. De los 235 agresores denunciados, el 17% tenía dieciséis años o menos, el 6% entre dieciséis y diecinueve años, el 68% entre veinte y sesenta años, y un 9% más de sesenta años de edad. El abuso sexual extrafamiliar era tan frecuente como el intrafamiliar en los casos en que los agresores tenían menos de diecinueve años de edad. Cuando el agresor tenía menos de dieciséis años, se trataba de un hermano biológico en 10 de los 19 casos. Las víctimas de los agresores con menos de diecinueve años habían sido niñas en el 76% de los casos y niños en el 24% restante.

Los niños varones sexualmente agresivos suelen tener unos historiales de abusos más graves y más trastornos en el funcionamiento de la familia. Por ejemplo, Friedrich, Grambsch, Damon, Hewitt, Koverola, Lang, Wolfe y Broughton (1992) llevaron a cabo un estudio con 276 niños de entre dos y doce años de edad cuyo abuso sexual había sido confirmado. Los investigadores encontraron que los niños abusados sexualmente presentaban unas puntuaciones significativamente superiores en el *Child Sexual Behavior Inventory* y que mostraban significativamente más conductas sexuales. Algunas de estas conductas sexuales eran claramente indicativas de agresividad sexual (desvestir a otros, tocar los genitales de otros niños, enseñarles los genitales). Los investigadores enfatizaron la importancia que tenían las variables familiares en la conducta sexual de los niños. Entre estas variables de la familia incluían las relaciones padres-niño, así como la drogadicción y el propio historial de abuso sexual infantil de los padres. En una investigación llevada a cabo con 100 víctimas de abusos sexuales (37 niños y 63 niñas) de entre tres y siete años de edad, Kordich Hall, Mathews y Pearce (1998) analizaron la relación de las características de los abusos sufridos, del niño y de la familia con su comportamiento sexual (acorde a su nivel evolutivo, sexualizada pero centrada en sí mismo y contactos/tocamientos a otros niños, con independencia de que también se centraran en él). Los resultados de los análisis de regresión múltiple demostraron que la activación sexual del niño durante los abusos, el sadismo del agresor y un historial de malos tratos físicos del niño o de abuso emocional grave permitían predecir que los niños abusados sexualmente se implicaran o no en agresiones sexuales a otros niños. La probabilidad de que las víctimas cometieran estas agresiones sexuales era quince veces mayor si había habido activación sexual y once veces mayor si el niño tenía un historial de malos tratos físicos. Este modelo permitió identificar correctamente a los niños con y sin problemas de agresión sexual a otros en el 90% de los casos.

Burton, Nesmith y Badten (1997) estudiaron a 287 niños (228 niños y 59 niñas) de entre siete y doce años de edad, responsables de agresiones sexuales contra otros niños. Los niños tenían entre cuatro y seis años de edad cuando se

© Ediciones Pirámide

descubrieron las primeras evidencias de conducta anormal. Cada niño tenía un promedio de dos o tres víctimas conocidas y la mayoría de ellos (72%) había sufrido abusos sexuales. El 68,6% consideraba que su conducta no era adecuada ni normal. El rango de agresiones sexuales incluía la penetración vaginal con el dedo (68,3%), con el pene (21,4%) o con un objeto (11,5%); penetración anal con el pene (22,8%), con el dedo (15,7) o con un objeto (9,1%); sexo oral/genital (45,8%); contacto genital (57,8%); y, finalmente, simulación del coito (45,6%). La mayoría no vivía con sus dos progenitores cuando se descubrió la primera agresión sexual, aunque el 62,5% vivía con dos figuras parentales (padres adoptivos, padrastros). El 70% convivía con al menos un cuidador drogadicto y en el 49% de los casos los ingresos familiares eran de entre 5.000 y 20.000 dólares al año. El 44% de los niños había sido abusado sexualmente por su padre o figura paterna y el 16% por su madre o figura materna. El 48% tenía al menos un progenitor que había sufrido abusos sexuales durante la infancia, normalmente su madre. En el estudio anteriormente mencionado de Allard-Dansereau, Haley, Hamane y Bernard-Bonnin (1997) los agresores menores de edad habían cometido más abusos sexuales con penetración vaginal o anal. En los diez casos de incesto cometido por hermanos, todos menores de dieciséis años de edad, hubo ocho víctimas que informaron de abusos con penetración, un caso de *fellatio* y otro de tocamientos. Los resultados del análisis de regresión identificaron claramente la menor edad del agresor como un factor de riesgo de que los abusos implicaran penetración.

En general, los estudios realizados con muestras universitarias han encontrado que el abuso sexual más frecuente son las caricias genitales, mientras que los datos de los registros hospitalarios suelen informar con más frecuencia de abusos sexuales implicando penetración. La penetración o intentos de penetración oral, anal o vaginal tiene lugar entre el 20 y el 49% de las víctimas no clínicas (Finkelhor et al., 1990) y en más del 60% de muestras clínicas (Elliott y Briere, 1994). En el estudio anteriormente mencionado de Elliott, Browne y Kilcoyne (1995) alrededor de dos tercios (72%) de los agresores informó que el abuso había consistido en masturbar y ser masturbado por el niño, casi un tercio (31%) practicó el sexo oral y alrededor de la mitad intentó o llegó a tener relaciones sexuales con penetración anal o vaginal. Por su parte, Saldaña, Jiménez y Oliva (1995) encontraron que los distintos tipos de abuso sexual se presentaban por igual, de manera que los abusos sexuales con penetración suponían el 27%, los abusos con contacto físico el 34% y los abusos verbales el 22%. Asimismo, Devoe y Faller (1999) informaron que la gravedad de los supuestos abusos sufridos por los niños que habían acudido a la entrevista de evaluación iba desde exposición a actividades sexuales entre adultos a penetración vaginal o anal. En el 23% de los casos se trataba de caricias sexuales o actividades sin contacto, mientras que el 53% de los abusos implicó penetración con el pene, dedos u objetos.

El tipo de abuso, la relación con el agresor, las características de la familia y su reacción también se han relacionado con el trasfondo étnico (Rao, DiClemente

© Ediciones Pirámide

y Ponton, 1992). Los asiáticos tienden a tener más edad cuando sufren los abusos, mientras que los niños afroamericanos tienden a ser los de menos edad. Los hispanos y los afroamericanos, comparados con los asiáticos y los anglosajones, es más probable que sufran abusos sexuales implicando penetración. Las víctimas asiático-norteamericanas tienen más probabilidad de sufrir abusos sexuales por un pariente, mientras que entre los anglosajones es mayor la probabilidad de que los cometa un conocido. Un porcentaje importante de víctimas asiáticas e hispanas son hijos de padres inmigrantes; las víctimas de origen asiático es más probable que estén viviendo con sus dos progenitores. Los informes retrospectivos de mujeres afroamericanas y anglosajonas no clínicas indican que tienen una tasa similar de abuso sexual, mientras que las de las mujeres asiáticas son algo más bajas, y las hispanas corren un mayor riesgo de sufrir abusos incestuosos (Berliner y Elliott, 1996).

Las familias de las víctimas de abusos sexuales parecen presentar ciertas características. Los estudios empíricos han encontrado que las familias de las víctimas de abusos incestuosos y no incestuosos presentan una menor cohesión, mayor desorganización y, generalmente, son más disfuncionales que las de los niños no abusados (Elliott, 1994; Fleming, Mullen y Bammer, 1997). La utilización de unas prácticas de crianza inadecuadas se ha asociado también al abuso sexual infantil. Según Finkelhor (1993) son dos los procesos que intervienen en el incremento del riesgo de que los niños puedan ser objeto de abusos sexuales. En primer lugar, cuando las actividades del niño y sus relaciones no se supervisan adecuadamente se incrementa su vulnerabilidad. Por otra parte, si un niño es objeto de malos tratos físicos o de abandono físico o emocional resultará más vulnerable a los perpetradores que le ofrecen atención y afecto o a sus estrategias de intimidación. Las áreas que se suelen identificar más a menudo como problemáticas en los casos de incesto son los problemas de comunicación, la falta de relaciones emocionales y de flexibilidad y el aislamiento social. Por ejemplo, Fleming, Mullen y Bammer (1997) encontraron que las mujeres que habían sido víctimas de abuso sexual infantil describían a sus madres como menos cariñosas y más sobreprotectoras y controladoras y a sus padres como menos cariñosos y más controladores. El número de veces que habían cambiado de residencia durante la infancia y la adolescencia se relacionaba con los abusos sexuales. El aislamiento social y la muerte de la madre permitían predecir el abuso sexual antes de los doce años de edad, mientras que los predictores del abuso sexual después de esa edad fueron los malos tratos físicos y la enfermedad mental de la madre. Finalmente, los abusos sexuales cometidos por un familiar los predecían el maltrato físico, la falta de alguien en quien confiar, no haber ninguna mujer que cuidara a la niña y el alcoholismo del padre. El abuso sexual extrafamiliar lo predecían el maltrato físico, el aislamiento social, el alcoholismo de la madre y el que ésta hubiera muerto.

Se ha especulado con que los niños vulnerables desde un punto de vista psicológico o cognitivo también pueden correr un mayor riesgo de abuso sexual. De

© Ediciones Pirámide

hecho, la incidencia de los abusos sexuales entre niños con discapacidad es 1,75 veces mayor que la tasa de abusos entre niños no discapacitados (*National Center on Child Abuse and Neglect*, 1993). En general, los profesionales están convencidos de que los niños y adolescentes con retraso mental son especialmente vulnerables a los abusos sexuales, aunque, al tener más problemas para denunciarlos, deben estar subrepresentados en las tasas de incidencia. Diversos autores han analizado la vulnerabilidad de las personas con retraso mental, señalando como factores de riesgo sus relaciones de dependencia, la falta de aceptación y la valoración social y su desconocimiento de la sexualidad.

Los estudios epidemiológicos no han encontrado diferencias en las tasas de prevalencia en función de la clase social o del nivel educativo de las familias de la víctima. Sin embargo, sí se ha encontrado una asociación entre casos denunciados de abuso sexual y bajo estatus socioeconómico. Según Finkelhor (1993), la explicación puede estar en que a los profesionales les resulte más fácil y les plantee menos problemas el diagnóstico del abuso sexual con estas familias en desventaja social.

Los abusos sexuales pueden adoptar múltiples formas. Lo más frecuente es que los perpetradores inicien un proceso gradual de sexualización de la relación, pudiendo enmascarar la naturaleza sexual de la actividad (por ejemplo, definiéndola como educación sexual, como higiene...) o estimular al niño para que considere la relación como algo deseado por ambas partes. Los perpetradores suelen calcular y planificar su aproximación a los niños, empleando con frecuencia una estrategia elaborada de implicación de las propias víctimas, mantenimiento de su cooperación y adopción de las medidas oportunas para que no hablen. En un porcentaje alto de casos, los perpetradores recurren al empleo de la fuerza o amenazan al niño con lesionarlo o matarlo, mientras que en otros emplean la coerción emocional, las recompensas o abusan de su autoridad (Elliott y Briere, 1994; Elliott, Browne y Kilcoyne, 1995; Saunders et al., 1992).

Por ejemplo, Elliott, Browne y Kilcoyne (1995) entrevistaron a 91 hombres de entre diecinueve y setenta y cuatro años de edad que habían sido condenados por abusos sexuales a niños y que estaban siguiendo algún tipo de terapia. Según la percepción de los agresores, los niños más vulnerables eran los que tenían problemas familiares, estaban solos, tenían poca confianza en sí mismos, eran curiosos, atractivos, confiados y de poca edad. Para buscar a sus víctimas utilizaron estrategias como frecuentar lugares donde suelen acudir los niños (escuelas, centros comerciales, parques), ganarse la confianza de la familia, aprovechar la oportunidad cuando se les acercaba un niño para preguntarle algo y, finalmente, utilizar a sus víctimas para conseguir que les reclutaran otros niños. La estrategia más utilizada para quedarse a solas con el niño consistía en ofrecerse para jugar con él y enseñarle algún deporte o a tocar algún instrumento musical; algunos utilizaron el afecto y la comprensión. Cuando el agresor conseguía quedarse a cargo de la víctima comenzaba hablándole sobre el sexo, ofreciéndole bañarse o desnudarse y/o reinterpretando el propósito del abuso. La mayoría de los agresores manifestó que

© Ediciones Pirámide

una vez que habían utilizado con éxito determinadas estrategias las repetían en las siguientes ocasiones. Si el niño se resistía o tenía miedo, el 39% de los agresores utilizaba las amenazas o la violencia para controlarlo, mientras que el 61% recurría al empleo de métodos pasivos de control (detención del abuso seguida de la coerción y de la persuasión). En definitiva, la mayoría de los agresores había utilizado la coerción, comprobando cuidadosamente la reacción del niño ante el sexo, sacando a colación temas sexuales o teniendo materiales sexuales a su alrededor y aumentando sutilmente los tocamientos sexuales. Esto tenía lugar normalmente en la casa del agresor, donde éste creaba un ambiente sexual «normalizado», incluyendo vídeos y revistas sexualmente explícitas y grabaciones sexualizadas como métodos para seducir al niño. Para garantizar el silencio de la víctima el 42% presentó el abuso como una forma de educación o como un juego, el 24% advirtió al niño de las consecuencias negativas que tendría la revelación para él y su familia, otro 24% amenazó con utilizar la violencia física y un 20% utilizó la amenaza de la retirada del amor o de decir que había sido el niño el culpable.

## 3. SINTOMATOLOGÍA DE LAS VÍCTIMAS

### 3.1 Principales dimensiones

Los niños y adolescentes víctimas de abusos sexuales tienen un mayor riesgo de desarrollar problemas interpersonales y psicológicos que otros iguales de su misma edad que no han sufrido estos abusos (para revisiones, véase Berliner y Elliott, 1996; Briere y Elliott, 1994; Cortés y Cantón, 1999; Kendall-Tackett, Williams y Finkelhor, 1993). Así, el abuso sexual infantil se ha relacionado con la obtención de unas puntuaciones más elevadas en depresión (Feiring, Taska y Lewis, 1998a y b; Hibbard y Hartman, 1992; Koverola et al., 1993; Ligezinska et al., 1996; Manion et al., 1998; Mannarino y Cohen, 1996b; Mian, Marton y LeBaron, 1996; Pribor y Dinwiddie, 1992; Spaccarelli y Fuchs, 1997), conductas e ideas suicidas (Lanktree et al., 1991; Luster y Small, 1997; Stevens-Simon y McAnarney, 1994), ansiedad-estado y ansiedad-rasgo (Hibbard y Hartman, 1992; Mannarino y Cohen, 1996b; Mian, Marton y LeBaron, 1996; Nagel, Putnam, Noll y Trickett, 1997; Spaccarelli y Fuchs, 1997), más problemas sexuales (Mannarino y Cohen, 1996b; Mian, Marton y LeBaron, 1996) y menor autoestima (Feiring, Taska y Lewis, 1998a; Oates et al., 1994). También tienen una mayor probabilidad de que se les diagnostique desorden de estrés postraumático (algunos estudios han informado de hasta un 48% de los casos), especialmente síntomas postraumáticos como miedo, ansiedad y problemas de concentración (Feiring, Taska y Lewis, 1998a; McClellan et al., 1995; Wolfe, Sas y Wekerle, 1994); no obstante, la mayoría parece no cumplir totalmente los criterios de diagnóstico.

Los niños abusados sexualmente tienden a tener menos competencia social y a ser más agresivos y más retraídos socialmente que los no abusados (Mannarino

© Ediciones Pirámide

y Cohen, 1996b). Como grupo, se perciben diferentes a los demás y tienden a confiar menos en los que le rodean (Mannarino, Cohen y Berman, 1994; Mannarino y Cohen, 1996a y b). La creciente conducta sexualizada de algunos de estos niños no solo puede provocar un rechazo interpersonal o la estigmatización por parte de los compañeros, sino que también puede dar lugar a sanciones sociales y castigos cuando esta conducta se refleja en la victimización de otros niños (Gil y Johnson, 1993). Además, como señalan Berliner y Elliott (1996), los abusos también parecen afectar a su funcionamiento cognitivo. Por ejemplo, según los clínicos, son frecuentes en las víctimas de abuso sexual infantil los sentimientos de culpabilidad, vergüenza, pérdida de confianza y la estigmatización. Sin embargo, al haber pocas medidas diseñadas para evaluar estos efectos, los datos disponibles son escasos. Al contrario de lo que suelen pensar los clínicos, los estudios empíricos han encontrado que la mayoría de los niños no se culpa a sí misma de lo sucedido (por ejemplo, Hunter, Goodwin y Wilson, 1992). Sin embargo, no es menos cierto que estos niños tienden a percibirse como diferentes de sus iguales, a autoinculparse más por otros sucesos negativos y a tener una menor confianza interpersonal (Mannarino et al., 1994).

Según las valoraciones de sus padres y profesores en el CBCL, los niños y adolescentes abusados presentan más problemas de conducta, alcanzando incluso un rango clínico, aunque no son tan graves como los que presentan las poblaciones clínicas (Black, Dubowitz y Harrington, 1994; Hibbard y Hartman, 1992; Ligezinska et al., 1996; Manion et al., 1998; Mannarino y Cohen, 1996b). Las conductas antisociales también aparecen con frecuencia en los estudios sobre las secuelas del abuso sexual, especialmente entre los adolescentes, siendo más probable que huyan del hogar o se impliquen en actividades como el consumo de drogas (Luster y Small, 1997; Rainey, Stevens-Simon y Kaplan, 1995). Por ejemplo, Rainey, Stevens-Simon y Kaplan (1995) estudiaron las conductas socialmente desviadas de 200 adolescentes de trece a dieciocho años. Los investigadores encontraron que las adolescentes que habían sufrido abusos sexuales era más probable que informaran de conductas socialmente desviadas como el consumo de drogas y alcohol o el haber sido fichadas por la policía o juzgadas. Las adolescentes objeto de abuso sexual infantil es más probable que, comparadas con otras chicas de su edad, tengan unas actitudes y conductas más sexualizadas, sean objeto de abusos sexuales nuevamente y se queden embarazadas (Boney-McCoy y Finkelhor, 1995a; Boyer y Fine, 1992; Hotte y Rafman, 1992; Rainey, Stevens-Simon y Kaplan, 1995; Stevens-Simon y McAnarney, 1994).

Un efecto específico del abuso sexual es la conducta sexualizada (masturbación excesiva, preocupación sexual, exhibicionismo y agresión sexual), presentando los niños y adolescentes objeto de estos abusos más conductas sexuales que los de muestras clínicas objeto de abandono físico, malos tratos físicos y con trastornos psiquiátricos (Adams, McClellan, Douglass, McCurry y Storck, 1995; Feiring, Taska y Lewis, 1998a; Friedrich, 1993; Hibbard y Hartman, 1992). Por ejemplo, en un trabajo realizado con una muestra clínica, Adams, McClellan,

© Ediciones Pirámide

Douglass, McCurry y Storck (1995) clasificaron a 499 pacientes de entre seis y dieciocho años de edad en cuatro categorías, en función de que presentaran una conducta sexual apropiada, un comportamiento hipersexualizado, exhibicionismo o una conducta sexual agresiva. Los investigadores encontraron que el historial de abusos sexuales era un predictor altamente significativo de los tres subtipos de conductas sexuales inapropiadas. Los sujetos que presentaban conductas sexualmente inapropiadas tenían más probabilidad de haber experimentado abuso sexual infantil (82% *versus* 36% del grupo de control). Entre los pacientes con conductas hipersexualizadas había una mayor proporción de niñas, relacionándose la hipersexualidad con una experiencia de abuso sexual y con la existencia de un trastorno de estrés postraumático. El exhibicionismo y las agresiones sexuales estaban asociados con una experiencia de abuso sexual, retrasos en el desarrollo, un cociente intelectual más bajo y problemas en las relaciones con los iguales.

Algunas clases de conductas sexuales son muy frecuentes entre las víctimas de abuso sexual. Por ejemplo, Friedrich, Grambsch, Broughton, Kuiper y Beilke (1991) informaron que más del 40% de los padres decía que sus hijos se tocaban los órganos sexuales en casa y se quitaban la ropa delante de otros. Sin embargo, era raro que se produjeran otras conductas sexuales más explícitas; menos del 1% de los padres mencionó el contacto oral-genital y la introducción de objetos en la vagina o en el ano. Los niños abusados sexualmente, en comparación con los no abusados, tienden a presentar más conductas sexuales y a implicarse en conductas sexuales imitativas de las actividades sexuales adultas (Friedrich et al., 1992), aunque la mayoría no se implican en conductas sexualizadas (Friedrich, 1993; Mian, Marton y LeBaron, 1996). Se han detectado efectos tanto del nivel evolutivo como del género. Los niños abusados sexualmente, en comparación con los adolescentes, presentan unos niveles superiores de ansiedad sexual. Por otra parte, mientras que las víctimas de sexo femenino presentan más ansiedad sexual, los varones tienen unos niveles superiores de eroticismo (Feiring, Taska y Lewis, 1999).

Las consecuencias negativas del abuso sexual parecen mantenerse incluso después de haber controlado los posibles efectos de los factores familiares y contextuales asociados a los abusos (Fergusson, Horwood y Lynskey, 1996; Hotte y Rafman, 1992; Mullen et al., 1993; Paradise, Rose, Sleeper y Nathanson, 1994; Stern, Lynch, Oates, O,Toole y Cooney, 1995). Por ejemplo, Hotte y Rafman (1992) compararon a niñas abusadas sexualmente que vivían en familias disfuncionales con otras niñas no abusadas pertenecientes también a familias disfuncionales, y encontraron que las que habían sido objeto de abusos sexuales presentaban una menor autoestima, una mayor agresión interiorizada y unas peores relaciones con sus madres. Los estudios también indican que la conducta sexual inapropiada constituye una de las secuelas del abuso sexual infantil más problemáticas y resistentes al tratamiento (Finkelhor y Berliner, 1995; Friedrich et al., 1992; Gil, 1993; Kelly, 1995).

Tras revisar 45 estudios, Kendall-Tackett, Williams y Finkelhor (1993) concluyeron que el abuso sexual explicaba el 43% de la varianza en el caso de la con-

© Ediciones Pirámide

ducta sexualizada y del comportamiento agresivo, el 32% de los problemas de conducta externa y del 35 al 38% de los problemas internos. Sin embargo, cuando la sintomatología de los niños abusados sexualmente se compara con la de un grupo de control clínico (niños en tratamiento no abusados), son estos últimos los que presentan en mayor medida todos los síntomas mencionados excepto dos. Los niños abusados sexualmente sólo superan a los controles clínicos en desorden de estrés postraumático y en conducta sexualizada. No obstante, como señalan Kendall-Tackett, Williams y Finkelhor (1993), estos últimos resultados hay que interpretarlos con precaución por dos motivos. En primer lugar, porque la mayoría de los grupos de control probablemente tengan algunos casos encubiertos de abuso sexual. En segundo lugar, porque los controles clínicos contienen niños que han sido enviados por su conducta sintomática y, consiguientemente, es normal que presenten más síntomas que los niños abusados, que han sido enviados no por un síntoma sino por la experiencia sufrida.

## 3.2. Necesidad de adoptar una perspectiva evolutiva

El abuso sexual infantil no tiene por qué producir necesariamente unas consecuencias negativas en la víctima y, de hecho, hasta un 40% de los niños abusados sexualmente no parece presentar ninguno de los problemas mencionados. Aunque las víctimas de abuso sexual infantil tienen una mayor probabilidad de presentar los síntomas anteriormente expuestos, se produce una gran *variabilidad* en la naturaleza y extensión del estrés psicológico que experimentan (Beitchman, Zucker, Hood, DaCosta y Ackman, 1991; Berliner y Elliott, 1996; Boney-McCoy y Finkelhor, 1995b; Cortés y Cantón, 1998; Kendall-Tackett et al., 1993; Mannarino y Cohen, 1996a, 1996b; Silverman, Reinherz y Giaconia, 1996; Wolfe, Sas y Wekerle, 1994).

Para comprender la naturaleza e impacto de la victimización sexual sufrida por los niños, así como la forma en que actúan los factores de protección, resulta imprescindible adoptar una *perspectiva evolutiva* (Finkelhor, 1995; Feiring, Taska y Lewis, 1998a, 1998b). La presencia o no de determinados síntomas en las víctimas parece depender de su edad o estadio evolutivo, de manera que mientras algunos efectos del abuso pueden presentarse durante todo el período infantil, otros son específicos de una determinada etapa. Por ejemplo, el sentimiento de culpabilidad es menos probable que se presente en el caso de los preescolares y que aumente la probabilidad de aparecer conforme maduran las víctimas. Por su parte, los adolescentes víctimas de abuso sexual infantil suelen presentar depresión; conductas de retraimiento, suicidas o autolesivas; trastornos somáticos; conductas delictivas; huida del hogar y consumo de drogas (Luster y Small, 1997).

Las diferencias de adaptación relacionadas con la edad se pueden deber a que los niños y adolescentes se diferencian en su forma de procesar y de responder al abuso sexual (Kendall-Tackett et al., 1993). Por ejemplo, Feiring, Taska y Lewis

© Ediciones Pirámide

(1998a) encontraron que, en el momento de la evaluación, los adolescentes presentaban unos niveles superiores de síntomas depresivos y una menor autoestima, encontrándose mediatizada esta relación entre victimización y sintomatología por los sentimientos de vergüenza y por la autoinculpación. Las tareas evolutivas propias de la adolescencia pueden colocarlos en una situación de riesgo de desarrollar problemas internos de conducta (Downs, 1993; Larson y Ham, 1993). El estrés provocado por los abusos sexuales, por el proceso de revelación o descubrimiento de los mismos y por la problemática propia del estadio evolutivo hace que estas víctimas sean especialmente vulnerables a problemas psicológicos relacionados con la regulación del afecto y con la autoevaluación (Feiring, Taska y Lewis, 1999).

Por otra parte, los resultados de los estudios sugieren que a los adolescentes (*versus* niños) se les suele atribuir una mayor responsabilidad en los abusos sufridos y, consiguientemente, sus cuidadores pueden prestarle menos apoyo (por ejemplo, Back y Lips, 1998; Feiring, Taska y Lewis, 1999; Heriot, 1996). Además, los adolescentes tienen una mayor autonomía con respecto a sus padres, de manera que es más probable que experimenten un conflicto ante el apoyo y protección que éstos les brinden. Hay que tener en cuenta también que los niños mayores son más conscientes de las posibles repercusiones de la revelación, sobre todo cuando los abusos los está cometiendo un familiar. En este sentido, es más probable que se sientan culpables por los cambios producidos en la composición y/o en el estatus económico de la familia, que tengan que dejar el hogar y que teman que nadie los crea (Spaccarelli, 1994).

Los efectos del proceso de revelación pueden ser una cuestión evolutiva, de manera que es posible que no se manifiesten hasta meses o años después. Por consiguiente, para poder captar el verdadero impacto del abuso sexual habría que evaluar el funcionamiento psicológico de las víctimas en diversos momentos de su desarrollo posterior. Es decir, que el *diseño longitudinal* resulta imprescindible para analizar la evolución de la sintomatología y averiguar cuáles son los factores que contribuyen a la recuperación de los niños. En general, los resultados de los estudios longitudinales indican que los síntomas tienden a amainar con el paso del tiempo. Por ejemplo, Waterman (1993) encontró que dos tercios de los preescolares víctimas de abusos ritualísticos mejoraron desde un rango clínico en el *Child Behavior Checklist* (CBCL) a un rango normal. Por su parte, los niños de la muestra utilizada por Oates, O,Toole, Lynch, Stern y Cooney (1994) tendían a aproximarse a un rango normal de funcionamiento un año después de producirse la revelación de los abusos sexuales.

No obstante, hay un grupo considerable de niños (entre un 10 y un 24%) que parece empeorar o incluso que llegan a desarrollar síntomas que no habían aparecido en la evaluación inicial. El patrón de recuperación difiere de unos síntomas a otros, siendo más probable que desaparezcan las señales de ansiedad (problemas para dormir, miedo al agresor), mientras que los indicios de agresividad (como las peleas con los hermanos) tienden a mantenerse o empeorar (por ejemplo, Manna-

© Ediciones Pirámide

rino et al., 1991). En un estudio realizado con 56 niños de entre seis y dieciséis años de edad que habían sido objeto de abusos sexuales, Manion et al. (1998) encontraron que, aunque a los tres meses de la revelación las víctimas obtuvieron unas puntuaciones en depresión superiores a las de los controles, siendo más probable que estuvieran en un rango clínico, en la evaluación realizada a los doce meses disminuyeron significativamente. En problemas externos, sin embargo, no se encontraron diferencias entre ambas evaluaciones. Otros síntomas, como las preocupaciones sexuales, parecen agravarse con el tiempo, al menos en el grupo de víctimas menores de doce años (Gomes-Schwartz et al., 1990).

## 3.3. Estudios sobre diferencias intragrupo

Ante la cantidad de obstáculos con que tropieza la realización de estudios longitudinales, muchos investigadores han optado, como alternativa viable, por la investigación transversal intragrupo para estudiar los procesos que pueden mediatizar o moderar el desarrollo de síntomas en esta población. El resultado ha sido una segunda generación de estudios centrados cada vez más en los factores que pueden incrementar o aliviar el impacto psicológico del abuso sexual. La mayoría se ha ocupado de analizar los *factores de riesgo* asociados a sus consecuencias negativas (por ejemplo, Deblinger, Steer y Lippmann, 1999; Henry, 1997; Luster y Small, 1997; Mian, Marton y LeBaron, 1996; Nagel, Putnam, Noll y Trickett, 1997; Spaccarelli y Fuchs, 1997). Sin embargo, muchos profesionales han observado cómo, incluso en las circunstancias de mayor desorganización y carencias emocionales, algunos niños desarrollan una personalidad estable y saludable y se desenvuelven bien en su vida. La investigación de la *resistencia* intenta explicar por qué se producen unos resultados positivos, cuando cabría esperar unas consecuencias negativas debido a la presencia de factores de alto riesgo. Dada la trascendencia que estos *factores de protección* tienen para el tratamiento o la prevención, cada vez más investigaciones se vienen ocupando de ellos (por ejemplo, Chandy, Blum y Resnick, 1996; Feiring, Taska y Lewis, 1998a; Lynskey y Fergusson, 1997; Mannarino y Cohen, 1996a, 1996b; Spaccarelli y Kim, 1995).

Durante la última década, los estudios intragrupo de niños y adolescentes víctimas de abuso sexual han ido identificando diversas variables que parecen influir en el riesgo de que las víctimas desarrollen síntomas psicopatológicos. Se han puesto así de relieve los efectos del tipo y gravedad del abuso sexual (Gomes-Schwartz, Horowitz y Cardarelli, 1990; Mannarino, Cohen, Smith y Moore-Motley, 1991; Ray y Jackson, 1997; Spaccarelli y Fuchs, 1997), de las evaluaciones cognitivas de las víctimas y de sus estrategias de afrontamiento (Celano, 1992; Feiring, Taska y Lewis, 1998a; Johnson y Kenkel, 1991; Leitenberg, Greenwald y Cado, 1992; Mannarino y Cohen, 1996a; Morrow, 1991; Spaccarelli y Fuchs, 1997), de determinados factores de estrés que siguen a la revelación, del ambiente familiar de la víctima (Everson, Hunter, Runyan, Edelsohn y Coulter, 1989;

© Ediciones Pirámide

Feiring, Taska y Lewis, 1998b; Spaccarelli y Fuchs, 1997) y de la intervención del sistema (Henry, 1997; Runyan, Everson, Edelsohn, Hunter y Coulter, 1988).

### 3.3.1. *Características de los abusos sexuales*

El impacto de los abusos sexuales se puede explicar, al menos en parte, por sus características. Los resultados indican que las consecuencias son más graves cuando los abusos se han producido con más frecuencia y prolongado durante más tiempo, cuando el perpetrador ha recurrido al empleo de la fuerza, cuando se han realizado actos más graves y cuando existe una relación más próxima entre víctima y perpetrador, sobre todo si se trata de una relación incestuosa con el padre o padrastro (Kendall-Tackett et al., 1993; Mennen y Meadow, 1995; Mian, Marton y LeBaron, 1996; Spaccarelli y Fuchs, 1997).

Por ejemplo, Mian, Marton y LeBaron (1996) realizaron un estudio con 96 niñas de tres a cinco años de edad para analizar los efectos iniciales del abuso sexual intra y extrafamiliar. Las madres cumplimentaron un cuestionario sobre los abusos sexuales sufridos, la identidad del agresor y la revelación del abuso. Además, contestaron al *Child Behavior Checklist* para describir la conducta de las niñas durante los seis últimos meses. Alrededor de una quinta parte de las niñas habían sufrido abusos con penetración y en un cuarto de los casos los abusos fueron acompañados de violencia. El contacto sexual repetido y la gravedad de los abusos (los que implicaban penetración con el dedo) permitían predecir los problemas internos de conducta de las víctimas (depresión, ansiedad, retraimiento social y problemas sexuales).

En un estudio realizado con 48 niñas abusadas sexualmente, Spaccarelli y Fuchs (1997) encontraron que la única variable predictora significativa de la ansiedad de la víctima era el abuso incestuoso, explicando un 12% de la varianza. Hay que tener en cuenta también que muchos niños experimentan más de un tipo de abuso, habiéndose demostrado que las víctimas de abusos sexuales que también son objeto de maltrato físico presentan más problemas. Por ejemplo, Luster y Small (1997) analizaron los efectos combinados de los malos tratos físicos y del abuso sexual infantil sobre el alcoholismo e ideas suicidas durante la adolescencia. Cuando las chicas objeto de abuso sexual infantil también habían sufrido malos tratos físicos sus puntuaciones en consumo de alcohol eran el doble de las obtenidas por las víctimas sólo de abusos sexuales. El papel moderador del maltrato físico era especialmente fuerte entre las adolescentes que continuaban sufriendo abusos sexuales. Los resultados obtenidos con la muestra de varones indicaban también que el maltrato físico aumentaba en mayor medida el riesgo de ideas suicidas entre las víctimas de abuso sexual, especialmente entre los adolescentes que continuaban siendo objeto de abusos sexuales.

Sin embargo, aunque la variabilidad en la experiencia del abuso guarda relación con las diferencias observadas en sus efectos, sólo una pequeña parte de esta

© Ediciones Pirámide

variabilidad en las consecuencias se puede atribuir a las características del acto abusivo. Además, aunque estas características pueden ayudarnos a identificar cuáles son las víctimas con mayor riesgo de dificultades de adaptación, al ser fijas y no poder ser objeto de intervención su utilidad clínica es muy limitada. El estudio de los procesos o mecanismos que explican el desarrollo de una determinada sintomatología resulta de mayor utilidad para diseñar una intervención eficaz (Chaffin, Wherry y Dykman, 1997; Feiring, Taska y Lewis, 1998a).

### 3.3.2. *Características de la víctima*

Recientes formulaciones teóricas han propuesto que los efectos del abuso sexual infantil se encuentran mediatizados por la formación de *valoraciones cognitivas*. Enfatizan la importancia de variables cognitivas como las evaluaciones, atribuciones o estrategias de afrontamiento, que se suponen que actúan de mediadoras entre la experiencia abusiva y sus consecuencias psicológicas o comportamentales (Celano, 1992; Feiring et al., 1996; Finkelhor, 1995; Spaccarelli, 1994). Además, como el afrontamiento es, por definición, una forma conscientemente elegida de hacer frente a una situación de estrés y, por consiguiente, sujeta a modificación, las estrategias de afrontamiento pueden ser un objetivo importante de la intervención en las terapias cognitivas del abuso sexual.

Algunos estudios empíricos han investigado las atribuciones, percepciones y estrategias de afrontamiento del abuso sexual y sus consecuencias para la evolución psicológica. Los resultados de estos estudios indican que se produce un incremento de los síntomas en el caso de las víctimas que tienden a autoinculparse (Celano, 1992; Chaffin, Wherry y Dykman, 1997; Feiring, Taska y Lewis, 1998a; Manion et al., 1998; Mannarino y Cohen, 1996a, 1996b; Morrow, 1991; Spaccarelli, 1994), que perciben el abuso sexual como una mayor amenaza para su seguridad física o imagen corporal (Feiring, Taska y Lewis, 1998a; Johnson y Kenkel, 1991; Spaccarelli y Fuchs, 1997) o que enfatizan la evitación cognitiva como una forma de afrontar los abusos sufridos (Johnson y Kenkel, 1991; Leitenberg, Greenwald y Cado, 1992; Spaccarelli y Fuchs, 1997).

Por ejemplo, Morrow (1991) informó que los adolescentes víctimas de incesto que realizaban atribuciones internas sobre el abuso se encontraban significativamente más deprimidos y tenían una menor autoestima que las otras víctimas que realizaban atribuciones externas. Asimismo, Johnson y Kenkel (1991) encontraron que la percepción del abuso por la víctima como una amenaza y el uso de la evitación como estrategia de afrontamiento, junto con la reacción de la madre ante la revelación, permitían predecir el nivel de sintomatología con independencia de la gravedad del abuso (número de incidentes, duración, penetración, empleo de la fuerza o de las amenazas) y de otros sucesos estresantes relacionados con la experiencia abusiva.

© Ediciones Pirámide

Más recientemente, Mannarino y Cohen (1996a, 1996b), realizaron un estudio con 77 niñas de entre siete y doce años de edad víctimas de abusos sexuales. Los investigadores informaron que, en las tres evaluaciones realizadas (en el momento de la revelación, seis y doce meses después), era más probable que las niñas abusadas se sintieran diferentes de sus iguales, que se percibieran con una escasa credibilidad para los demás y que tuvieran poca confianza en los otros; en atribución personal de los sucesos negativos (autoinculpación) sólo se encontraron diferencias en la primera evaluación. En la evaluación inicial, los resultados del análisis de regresión demostraron que la puntuación global en la *Children's Attributions and Perceptions Scale* (sentimiento de ser distinto de sus iguales, atribución personal de sucesos negativos, credibilidad percibida y confianza interpersonal) explicaba un 28 y un 36% de la varianza en síntomas depresivos y problemas de autoestima, mientras que la subescala de atribuciones personales de sucesos negativos explicaba un 25 y un 35% de la varianza de la ansiedad estado y ansiedad rasgo, respectivamente (Mannarino y Cohen, 1996a). La relación entre atribuciones personales de los sucesos negativos y el estrés interno puede estar reflejando la percepción de las víctimas de que podrían haber hecho algo más por detener el abuso o que deberían haberlo revelado antes, o ambas cosas. Sin embargo, en las dos evaluaciones de seguimiento no fue la autoinculpación, sino la credibilidad percibida el factor que presentaba una relación más fuerte con los síntomas autoinformados (Mannarino y Cohen, 1996b). Es decir, la percepción de que otras personas no creen lo que uno está diciendo parece ser un factor crítico para que, con el tiempo, las víctimas de abuso sexual infantil desarrollen dificultades emocionales. En las dos evaluaciones de seguimiento, el locus de control resultó ser una variable mediadora significativa. A los seis meses, cuando el locus de control se hizo más externo, se produjo un incremento significativo de los síntomas depresivos; a los doce meses, el locus de control se relacionaba significativa y fuertemente con todas las medidas de síntomas autoinformados. Estos resultados demuestran que la sensación de tener un escaso impacto sobre el ambiente que las rodeaba se relacionaba con la formación de síntomas un año después de producirse la revelación. No es de extrañar, ya que, como suelen reconocer los propios clínicos, la falta de control sobre hechos como dejar el hogar por mandato judicial, la ruptura de la familia o verse involucrado en un proceso legal correlaciona positivamente con el sentimiento de frustración, desesperanza e inseguridad que muchos niños abusados sexualmente experimentan.

Chaffin, Wherry y Dykman (1997) investigaron las estrategias de afrontamiento utilizadas por 84 niños (el 75% eran niñas) de entre siete y doce años de edad que habían sido objeto de abusos sexuales, así como su relación con la sintomatología. Las estrategias de afrontamiento se midieron mediante una versión del *Kidcope,* un cuestionario compuesto por quince ítems y diseñado para evaluar las estrategias de afrontamiento utilizadas en respuesta a un suceso estresante. Del análisis factorial de los datos surgieron cuatro estrategias fundamentales de afrontamiento: evitación (distracción, reestructuración cognitiva), interiorización (retrai-

© Ediciones Pirámide

miento social, autocrítica y resignación), expresión de la cólera (inculpación a los demás, regulación emocional) y activo/social (solución de problemas, apoyo social). Por lo que respecta a la sintomatología relacionada con el abuso sexual (CITES-R), el afrontamiento por evitación se relacionaba positivamente con actitudes más negativas y mayor ansiedad sexual (la persistencia de esta secuela y su resistencia al tratamiento podrían estar relacionadas con el uso de esta estrategia), mientras que el afrontamiento por interiorización se asociaba a la hiperactividad y a sentimientos de culpabilidad. Las víctimas que observaron una reacción más negativa de los demás fueron las que utilizaron en mayor medida el afrontamiento por interiorización. El afrontamiento por evitación se relacionaba negativa y significativamente con los problemas de conducta de las víctimas según los padres (CBCL), de manera que los niños que lo utilizaban más tenían menos conductas delictivas y agresivas, menos problemas internos y puntuación total más baja en problemas de conducta. A pesar de que a veces ha sido considerado como una forma saludable de afrontamiento, el culpar a los demás y la descarga catártica de la cólera fue la estrategia que se relacionaba positiva y significativamente con un mayor número de síntomas de conducta según los profesores (TRF): ansiedad/depresión, problemas sociales, problemas psicóticos, agresión, problemas externos y puntuación total. Finalmente, el afrontamiento activo/social, normalmente considerado por los profesionales como una estrategia positiva, no parecía guardar relación con la sintomatología de las víctimas.

En una muestra de 48 niñas abusadas sexualmente, Spaccarelli y Fuchs (1997) analizaron los efectos multivariados de las características del abuso sexual, de las evaluaciones cognitivas y estrategias de afrontamiento de las víctimas y del apoyo de los padres. Los resultados del análisis de regresión demostraron la existencia de distintos patrones de variables predictivas de los problemas internos y externos de las víctimas. El apoyo parental y las evaluaciones cognitivas negativas explicaban un 54% de la varianza de las puntuaciones en depresión autoinformada, desapareciendo los efectos de las estrategias de afrontamiento. Por otra parte, el apoyo parental, las evaluaciones cognitivas negativas y el afrontamiento cognitivo por evitación de las víctimas explicaron el 45% de la varianza de los síntomas de ansiedad. En cuanto a la predicción de los problemas externos de conducta (conducta agresiva, problemas sociales y problemas sexuales), el afrontamiento mediante control agresivo se relacionaba con los tres problemas externos evaluados, mientras que el afrontamiento por distracción sólo permitía predecir el nivel de problemas sociales. Entre el estrés relacionado con el abuso sexual y el afrontamiento por control agresivo explicaban el 23% de la varianza de la conducta agresiva. Finalmente, la única variable predictora significativa de los problemas sexuales fue el control agresivo (explicaba el 12% de la varianza). En definitiva, los resultados de la investigación sugerían la existencia de conjuntos diferentes de predictores para los problemas internos y externos. La percepción de un bajo nivel de apoyo parental, la realización de evaluaciones negativas sobre el yo y los otros como consecuencia del abuso y el recurso a la evitación como método de afrontamiento explicaban entre un 40 y un

© Ediciones Pirámide

50% de la varianza de la depresión y ansiedad. Los problemas externos de conducta que presentaban las niñas se asociaban a unos niveles elevados de estrés relativo al abuso y con un afrontamiento maladaptativo. No obstante, hay que tener en cuenta que estos dos factores, a su vez, pueden estar relacionados con otras variables del ambiente familiar no evaluadas en este estudio y que se sabe que se relacionan con la conducta agresiva y con un mal funcionamiento social (por ejemplo, los conflictos o la falta de cohesión familiar).

Con objeto de investigar el papel desempeñado por la percepción subjetiva de la víctima en su adaptación emocional tres meses y un año después de la revelación, Manion et al. (1998) estudiaron a 56 niños de entre seis y dieciséis años de edad y a un grupo de control compuesto por 75 niños no abusados. Las víctimas que se autoinculpaban del abuso presentaban unas puntuaciones significativamente superiores en depresión, ansiedad, miedos, miedos relacionados con el sexo y peor eficacia social. En la segunda evaluación informaron también de una mayor ansiedad y peor autoconcepto. Además, los que tenían un patrón de pensamiento intrusivo, conductas de evitación y ansiedad sexual presentaban también unos elevados niveles de miedos generales y específicos en ambas evaluaciones.

Feiring, Taska y Lewis (1998a) investigaron cómo los dos componentes básicos de la estigmatización (sentimientos de vergüenza y estilo atribucional autoinculpatorio) pueden estar mediatizando la relación entre la experiencia de abuso sexual y el estrés psicológico de las víctimas. Los sujetos fueron 82 niños de entre ocho y once años de edad (59 niñas y 23 niños) y 60 adolescentes de doce a quince años de edad (49 chicas y 11 chicos) víctimas de abusos sexuales. Todos los participantes fueron evaluados durante las ocho semanas siguientes a la revelación y antes de que recibieran algún tipo de tratamiento. La edad y el número de incidentes abusivos permitían predecir los síntomas depresivos y la autoestima, de manera que ser adolescente y haber experimentado un mayor número de incidentes se relacionaba con una mayor depresión y menor autoestima. Sin embargo, cuando se añadieron el estilo atribucional y la vergüenza éstas variables explicaban una parte adicional de la varianza, mediatizando la relación entre el número de incidentes abusivos y los síntomas depresivos y de autoestima. Por lo que respecta a los síntomas del desorden de estrés postraumático, los sentimientos de vergüenza permitían predecir los pensamientos intrusivos, la evitación, la ansiedad sexual y la hiperactivación, después de controlar los efectos de la edad y del género. Finalmente, ser varón y haber sufrido un mayor número de incidentes abusivos predecía un mayor comportamiento sexualizado, aunque la relación entre incidentes abusivos y conducta sexualizada también se encontraba mediatizada por los sentimientos de vergüenza y por el estilo autoinculpatorio.

En definitiva, un estilo atribucional interno, estable y global y los sentimientos de vergüenza parecen desempeñar un papel importante en la presencia o no de altos niveles de estrés en las víctimas de abuso sexual infantil. El estilo atribucional autoinculpatorio mediatiza las relaciones entre el número de incidentes abusivos y los síntomas depresivos, una menor autoestima y un comportamiento sexua-

© Ediciones Pirámide

lizado. Por su parte, la vergüenza por los abusos se relaciona con una mayor depresión, con los síntomas de desorden de estrés postraumático, con una menor autoestima y con un comportamiento sexualizado. No obstante, conviene tener presente que los sentimientos de vergüenza pueden tener su origen en determinados procesos familiares como los estilos de disciplina (Ferguson y Stegge, 1995), las atribuciones de culpabilidad realizadas por los padres (Alessandri y Lewis, 1993) y un ambiente familiar en el que sean frecuentes las expresiones de cólera y disgusto (Ferguson y Stegge, 1995; Grych y Fincham, 1993).

Como señalan los propios autores, estos resultados tienen importantes implicaciones para el tratamiento de los niños abusados sexualmente. Sabemos que mientras unas víctimas mejoran después del tratamiento, otras no lo hacen o la mejoría que experimentan es muy leve (para una revisión véase Finkelhor y Berliner, 1995). La investigación sobre la eficacia del tratamiento está aún en los inicios, de manera que es muy poco lo que se sabe sobre los niños que no mejoran y por qué. Larzelere, Collins, Collins et al. (1994) sugirieron que los niños que tienen más dificultades para recuperarse son los que presentan unos patrones de negación y evitación. En este sentido, los resultados de Feiring, Taska y Lewis (1998a) indican que los sentimientos de vergüenza pueden desempeñar un papel importante en la evitación y en la variabilidad de la respuesta terapéutica. En el caso de aquellas víctimas que se sienten avergonzadas por los abusos, un tratamiento que aborde directamente la vergüenza y la estigmatización podría conseguir una mejoría mayor de la autoestima, depresión, desorden de estrés postraumático y disociación. La variabilidad en la respuesta al tratamiento también se podría explicar, en parte, por la medida en que éste haya conseguido modificar los estilos atribucionales no adaptativos. En este sentido, es fundamental investigar cómo y bajo qué circunstancias la vergüenza y el estilo atribucional, así como otras variables explicativas, agravan el desarrollo de síntomas o, por el contrario, alivian los problemas y facilitan el desarrollo de la competencia.

### 3.3.3. *El proceso de revelación, ambiente familiar y reacción de los padres*

#### 3.3.3.1. La revelación de los abusos sexuales

La *revelación,* es decir, el proceso por el que los abusos sexuales se llegan a descubrir o revelar, puede tener consecuencias a corto y largo plazo, de manera que el conocimiento de dicho proceso es fundamental si queremos intervenir para que las víctimas revelen los abusos y aliviar sus posibles consecuencias negativas. La mayoría de las investigaciones se han centrado en si la revelación se produjo de manera intencionada o accidental, relacionándose la forma en que las víctimas revelaron el abuso sexual con diversos factores evolutivos y del abuso sexual. En el caso de los preescolares es más probable que los abusos se descubran de mane-

© Ediciones Pirámide

ra accidental, mientras que los escolares suelen revelarlos voluntariamente. La duración, frecuencia y gravedad de los abusos sexuales también influyen en la revelación, siendo más probable que la víctima los revele cuando se han prolongado durante cuatro o más meses o han sido de una menor gravedad.

Los resultados disponibles indican una fuerte relación entre la revelación de los abusos sexuales y el funcionamiento psicológico de los niños. Por ejemplo, Gomes-Schwartz y colaboradores (1990) analizaron el proceso de revelación (inmediata, algo después y no revelación, es decir, que otros lo descubrieron) y encontraron que las víctimas que no revelaron el abuso sexual sufrido presentaban unos niveles más bajos de ansiedad y de hostilidad que las que lo revelaron, inmediatamente o después. En esta misma línea, Elliott y Briere (1994) informaron que los niños que revelaron voluntariamente los abusos tenían un mayor nivel de sintomatología (ansiedad, disociación y problemas sexuales) que los que no los revelaron. En su estudio con niñas y adolescentes de entre seis y dieciséis años de edad que habían sido abusadas sexualmente por un familiar, Nagel, Putnam, Noll y Trickett (1997) no encontraron diferencias significativas en una primera evaluación en función del tipo de revelación. Sin embargo, cuando un año después volvieron a evaluarlas, las niñas que revelaron intencionadamente los abusos presentaban un mayor nivel de ansiedad y tenían peores habilidades de afrontamiento, independientemente de las sesiones terapéuticas recibidas. No obstante, las que habían recibido más sesiones de terapia eran aquellas cuyos abusos se descubrieron accidentalmente.

#### 3.3.3.2. Ambiente familiar

Los resultados de los estudios indican que las familias de los niños abusados con frecuencia presentan múltiples problemas adicionales como el divorcio, la violencia, problemas psiquiátricos y consumo de drogas (Berliner y Elliott, 1996; Elliott y Briere, 1994). En su investigación con niñas y adolescentes abusadas sexualmente, Mannarino y Cohen (1996b) informaron de una menor cohesión en estas familias, seis y doce meses después de producirse la revelación. Este resultado no es de extrañar teniendo en cuenta la tensión y ansiedad presentes en la familia como resultado de las investigaciones, procesos legales y demás sucesos negativos relacionados con el abuso sexual. Conviene destacar que esta menor cohesión familiar durante el año siguiente a la revelación se producía a pesar de que la mayoría de las víctimas (el 65%) sufrió abusos extrafamiliares, y no sólo en las familias incestuosas como previamente se ha informado por otros autores (Dadds et al., 1991).

La disfunción familiar no sólo puede aumentar la probabilidad de que se produzcan abusos sexuales intrafamiliares, sino que también puede acentuar los efectos del abuso sexual una vez que éste se ha producido. Los niños objeto de abusos sexuales experimentan un mayor nivel de estrés cuando existe un funcionamiento familiar negativo, más conflictos y menos cohesión. Por ejemplo, en un estudio

© Ediciones Pirámide

realizado con 39 niñas de seis a doce años víctimas de abuso sexual, Koverola, Pound, Heger y Lytle (1993) encontraron que los sucesos familiares estresantes (enfermedad o accidentes graves, muerte, conflictos o separación de los padres), el CI de las víctimas y la falta de apoyo de la madre eran las únicas variables predictoras estadísticamente significativas de la depresión. En esta misma línea, Sanders-Phillips, Moisan, Wadlington, Morgan y English (1995) informaron de puntuaciones superiores en depresión entre víctimas de ocho y trece años de edad que vivían en hogares con un alto nivel de conflictos familiares.

Mian, Marton y LeBaron (1996) realizaron un estudio con niñas de tres a cinco años de edad para analizar los efectos iniciales del abuso sexual intra y extrafamiliar. El estudio se llevó a cabo en el *Hospital Sick Children* en Toronto, Canada. Los sujetos fueron 96 niñas cuyas madres cumplimentaron un cuestionario sobre los abusos sexuales sufridos, la identidad del agresor y la revelación del abuso. También contestaron al *Child Sexual Behavior Inventory* para medir el comportamiento sexual de sus hijas. El consumo de alcohol por parte del padre, un nivel educativo más bajo de la madre y el historial de abuso sexual de la propia madre permitían predecir significativamente la puntuación obtenida en el cuestionario. La conducta sexual inapropiada de las niñas se relacionaba fundamentalmente con el alcoholismo del padre, y en menor medida con el nivel educativo e historial de abuso de la madre.

Con objeto de investigar los factores de protección que ayudan a los jóvenes a superar la vulnerabilidad motivada por su abuso sexual, Chandy, Blum y Resnick (1996) realizaron un estudio con 3.051 adolescentes (2.681 chicas y 370 chicos) víctimas de abusos sexuales. Utilizando los criterios de rendimiento escolar, riesgo de suicidio y consumo de drogas, 39 adolescentes varones (10,5%) y 257 chicas (9,6%) fueron clasificados como «resistentes». Los resultados de los análisis multivariados demostraron que las adolescentes resistentes a los efectos negativos del abuso sexual se caracterizaban por tener una mejor relación y apego emocional a su familia, ser más religiosas, preocuparse menos por los abusos sufridos, tener menos edad, tener mejor salud, vivir con sus dos progenitores, menor consumo de alcohol por parte de sus madres y, finalmente, menos consumo de drogas entre sus compañeros estudiantes. En el caso de los chicos las únicas variables que permitieron predecir su resistencia fueron un mayor nivel educativo de la madre y la preocupación por ellos que percibían en sus padres.

Recientemente, Deblinger, Steer y Lippmann (1999) analizaron la influencia de la adaptación de la madre y del estilo educativo de los padres en la adaptación de 100 niños (83 niñas y 17 niños) de entre siete y trece años de edad que habían sido objeto de abusos sexuales. Los investigadores informaron que la depresión de la madre se relacionaba positiva y significativamente con los síntomas de desorden de estrés postraumático de los niños y con los problemas de conducta según el CBCL. Por otra parte, la percepción por el niño de un estilo educativo de la madre rechazante se relacionaba positivamente con su depresión, mientras que

© Ediciones Pirámide

la percepción de un estilo controlador, provocador de sentimientos de culpabilidad y de ansiedad, se asociaba con el desorden de estrés postraumático. Probablemente, el control psicológico del niño le pueda llevar al desarrollo de sentimientos de responsabilidad o culpabilidad por los abusos, causándole miedos, pesadillas y demás síntomas del desorden de estrés postraumático. El estilo educativo de los padres permitía predecir también los problemas externos de conducta de los niños, una prueba de cómo sus intentos por suprimir los problemas conductuales de sus hijos habían tenido el efecto contrario.

#### 3.3.3.3. Reacción emocional negativa de los padres

La reacción de la madre no es siempre de apoyo, sino que algunas se niegan a creer al niño, reaccionando incluso de manera colérica y rechazándolo. Otras creen en sus afirmaciones, pero se sienten tan afectadas que se bloquean y son incapaces de prestarle ayuda. Muchas lo hacen lo mejor que pueden, pero tienen que hacer frente a las consiguientes dificultades económicas y a un niño infeliz y traumatizado que, además, puede sentirse encolerizado con ella por no haber sido capaz de protegerlo. Los amigos y vecinos también pueden reaccionar de manera hostil contra la familia, haciendo necesario a veces un cambio de domicilio. Por consiguiente, la adaptación psicológica de las propias madres de las víctimas es un tema importante, siendo reacciones comunes la autoinculpación y los sentimientos ambivalentes con respecto a la víctima y al perpetrador.

Davies (1995), por ejemplo, estudió a 30 padres de víctimas de abuso sexual cometido por un íntimo o conocido de la familia. Al descubrirse los abusos sexuales los padres habían experimentado un elevado nivel de estrés, incluso después de producirse la intervención de los organismos, que rara vez se ocupaban de ellos. La presión experimentada produjo un deterioro de la relación de pareja (sobre todo si ya tenían problemas anteriores) y de las relaciones padres-niño (especialmente cuando la víctima era ya un adolescente). Los padres se sintieron solos y desbordados por los problemas que debieron afrontar. La mayoría de los padres manifestaron que habrían necesitado ayuda durante esta fase inmediata a la revelación, sobre todo en los aspectos relativos al manejo del niño; en este sentido, con frecuencia mencionaban la conducta sexualizada como un verdadero problema. La decisión de denunciar lo sucedido les había ocasionado problemas en sus relaciones con amigos y otros familiares y, a menudo, se resintió su confianza en los demás. En el estudio anteriormente mencionado de Mian, Marton y LeBaron (1996), las madres de las niñas objeto de abusos intrafamiliares tendían más a culpar a la niña, se preocupaban más por el impacto que los abusos podían tener en su propia vida, intentaban proteger más al autor del abuso sexual, se preocupaban también más por otros miembros de la familia y, finalmente, tendían a negar que se hubieran producido los abusos o a minimizar la importancia de los mismos.

© Ediciones Pirámide

Para comprobar hasta qué punto los abusos sexuales extrafamiliares sufridos por el niño tienen consecuencias en el funcionamiento de los padres, Manion y sus colaboradores (Manion, McIntyre, Firestone, Ligezinska, Ensom y Wells, 1996; Manion, Firestone, Cloutier, Ligezinska, McIntyre y Ensom, 1998) realizaron un estudio con los padres de 56 niños que habían sufrido abusos extrafamiliares, evaluándolos al inicio de la investigación, a los tres meses y un año después de la revelación. Los criterios de selección fueron que la revelación se hubiera producido en los tres últimos meses y que no hubiera transcurrido más de un año entre los abusos y la revelación. Los resultados del estudio demostraron que las madres de las víctimas, comparadas con las del grupo de control, experimentaban un mayor estrés emocional general, se sentían menos satisfechas con su rol de madres y, finalmente, existía un peor funcionamiento familiar. La experiencia del abuso y el trauma experimentado por el niño afectaron al funcionamiento psicológico de los padres, de manera que las madres eran especialmente propensas a sufrir problemas clínicos. Aunque la traumatización parecía ir disminuyendo con el tiempo, doce meses después de conocerse los hechos el 38% de las madres seguía presentando disfunciones emocionales a un nivel clínico. Madres y padres solo se diferenciaban en que las primeras presentaban unos niveles superiores de pensamientos intrusivos y de evitación.

La adaptación emocional de los padres y sus consiguientes actitudes y reacciones, influyen en la recuperación de las víctimas. Por ejemplo, Lovett (1995) investigó cómo percibían la relación con sus madres 60 niñas de entre siete y doce años de edad víctimas de abuso sexual, pocas semanas después de producirse la revelación. Las niñas que percibían un menor rechazo por parte de sus madres presentaban un nivel superior de competencia y menos problemas de conducta. Por su parte, Mannarino y Cohen (1996b) encontraron que la intensidad y gravedad de las reacciones emocionales de los padres ante el abuso sexual sufrido por sus hijas se relacionaban significativamente con la depresión y ansiedad-estado autoinformadas y con los problemas internos de conducta (valoraciones de los padres en el CBCL) que presentaban las víctimas doce meses después de producirse la revelación. Es posible que las niñas abusadas sexualmente se sintieran cada vez más estresadas emocionalmente al pensar en el trauma que había supuesto para sus padres la revelación o los sucesos relacionados con el abuso sexual. Otra posibilidad es que los padres, al sentirse profundamente trastornados por el abuso sexual de las hijas, estuvieran menos disponibles emocionalmente y fueran menos capaces de ayudarlas a afrontar la experiencia de victimización, poniéndolas en una situación de más riesgo de desarrollar síntomas psicológicos. De cualquier forma, este resultado sugiere que si los padres pueden resolver sus propios sentimientos sobre lo sucedido a sus hijos, esto podría ir repercutiendo en una disminución de la sintomatología en la víctima. Parece necesario un tratamiento a los padres en el que se aborden los sentimientos y las cuestiones relacionadas con el abuso o, al menos, conseguir que se involucren a fondo en el tratamiento del niño.

© Ediciones Pirámide

### 3.3.3.4. Apoyo de los padres al niño

En contra de la creencia tradicional, la mayoría de los padres creen al niño y toman las medidas oportunas para su protección (Elliott y Briere, 1994). En general, cuanto más próxima sea la relación del perpetrador con la madre, mayor será la probabilidad de que el apoyo de ésta a la víctima se vea en peligro. El riesgo más elevado de que no se produzca el apoyo materno tiene lugar cuando el perpetrador es un padrastro o compañero sentimental de la madre (Elliott y Briere, 1994; Gomes-Schwartz et al., 1990). En los casos de incesto, la probabilidad de que la madre crea al adulto es mayor cuando el niño es más pequeño, no ha sido maltratado físicamente y el perpetrador no tiene un historial de consumo de alcohol. Del mismo modo, cuando se combinan casos de incesto y de abusos no incestuosos, la falta de apoyo de la madre se relaciona con el abandono o malos tratos físicos a la víctima, el maltrato por parte del cónyuge y el consumo de drogas del cuidador (Elliott y Briere, 1994).

En un estudio sobre el apoyo prestado por las madres de 118 víctimas de abuso sexual infantil intrafamiliar, Heriot (1996) encontró que el 75% de las madres creía que realmente se habían producido los abusos sexuales y que el perpetrador era la persona denunciada, lo que, a su vez, se relacionaba con el apoyo emocional que prestaban al niño y con la adopción de medidas protectoras. El 56% de las madres adoptó medidas para proteger al niño, aunque hubo 34 madres (29%) que no hicieron nada en este sentido. La conducta protectora materna dependía del tipo de abuso sexual, de la edad de la víctima y de los sentimientos de la madre con respecto al perpetrador e identidad de éste. Las madres de víctimas de abusos sexuales con penetración era menos probable que adoptaran medidas protectoras. Al no hacerse a la idea de que sus hijos, especialmente sus hijas, hubieran podido realizar el coito o relaciones orales, les resultaba realmente difícil adoptar una conducta de apoyo. También era menos probable que las madres reaccionaran de manera protectora cuando las víctimas eran adolescentes, probablemente debido a su percepción de que ya eran lo suficientemente mayores para saber lo que se hacían, lo que implicaría un cierto consentimiento en sus relaciones sexuales con el adulto. Los sentimientos de la madre con respecto al perpetrador se relacionaban significativamente con las tres medidas de protección, de manera que cuando experimentaban sentimientos afectuosos era menos probable que apoyaran emocionalmente a sus hijos y que adoptaran medidas para su protección. También era menos probable que creyeran a los niños, los apoyaran y emprendieran alguna acción para protegerlos cuando el perpetrador era su compañero sentimental (marido, amante), con independencia de que la madre creyera o no al niño. Parece ser que las madres de familias incestuosas se sienten atrapadas en una situación conflictiva en la que su deseo de proteger al niño choca con otras necesidades, lealtades y sentimientos; cuanto más intenso es el conflicto de lealtades que viven tanto más difícil les resulta tomar medidas para proteger a sus hijos. Este resultado coincide con la perspectiva del conflicto que, frente a la teo-

© Ediciones Pirámide

ría de la connivencia, postula que la revelación de los abusos supone un trauma y un grave conflicto para las madres (Deblinger, Hathaway, Lippmann y Steer, 1993) y que es necesario investigar mejor estos factores asociados a la falta de protección para diseñar el tratamiento a la madre y a la víctima.

Por su parte, Feiring, Taska y Lewis (1998b) realizaron un estudio con 154 niños y adolescentes de entre ocho y quince años de edad, víctimas de abusos sexuales. Los investigadores encontraron que, en comparación con los adolescentes, los niños era más probable que hubieran recibido el apoyo de padres y parientes y que se sintieran más satisfechos con el mismo. Por el contrario, los adolescentes informaron que habían recibido más apoyos de sus iguales, sintiéndose más satisfechos con estos apoyos. Sin embargo, y es algo que habría que tener muy presente, se comprobó que el apoyo de los iguales constituía más un factor de riesgo que de protección frente al estrés psicológico. Este resultado pone de relieve, una vez más, la necesidad de adoptar una perspectiva evolutiva en el estudio de las consecuencias del abuso sexual, tal como preconizan algunos autores (Celano, 1992; Cole y Putnam, 1992; Finkelhor, 1995; Spaccarelli, 1994). Las tareas evolutivas en que están inmersos los adolescentes podrían hacer que éstos no buscaran y/o no recibieran el apoyo emocional de sus padres que facilitaría una mejor adaptación.

La forma en que el niño percibe el abuso sexual sufrido y su adaptación al mismo va a depender también, en gran medida, del apoyo que le presten sus cuidadores después de producirse la revelación (Berliner y Elliott, 1996; Spaccarelli, 1994). Puede ser especialmente importante para mitigar el desarrollo de síntomas en este momento de crisis y en el futuro, ya que puede hacer que las víctimas no se sientan condenadas, aisladas y estigmatizadas. El apoyo (normalmente de la madre) se ha relacionado con una menor ansiedad y depresión y con unos niveles superiores de competencia social (Everson, Hunter y Runyan, 1991; Feiring, Taska y Lewis, 1998b; Goodman et al., 1992; Hazzard, Celano, Gould, Lawry y Webb, 1995; Luster y Small, 1997; Sanders-Phillips et al., 1995; Spaccarelli y Fuchs, 1997; Spaccarelli y Kim, 1995).

Los resultados del análisis multivariado del estudio ya mencionado de Spaccarelli y Fuchs (1997) demostraron que el apoyo de los padres era la variable predictora más importante de la depresión y ansiedad autoinformadas por las víctimas. Según los investigadores, ésta era la variable clave, incluso teniendo en cuenta las diferencias existentes en los abusos sufridos y en la forma de afrontarlos. El apoyo parental y las evaluaciones cognitivas negativas de las víctimas explicaban un 54% de la varianza de las puntuaciones en depresión autoinformada, desapareciendo los efectos de las estrategias de afrontamiento. Además, la única variable predictora significativa de la depresión según las valoraciones de los padres en el CBCL fue el apoyo parental. Por otra parte, el apoyo parental, las evaluaciones cognitivas negativas de las víctimas y el afrontamiento cognitivo por evitación explicaron el 45% de la varianza de los síntomas de ansiedad. En cuanto a los problemas externos de conducta que presentaban las niñas según sus

© Ediciones Pirámide

padres, el apoyo parental y el afrontamiento por distracción permitieron predecir el nivel de problemas sociales (entre ambas explicaban un 19% de varianza). Cuanto menos apoyo tenían las niñas y más utilizaban las estrategias de afrontamiento por distracción, mayor era su puntuación en problemas sociales. En definitiva, el hecho de que el apoyo parental ejerciera unos efectos significativos sobre la depresión de las víctimas, tanto con los autoinformes como con las valoraciones de los padres, subraya la importancia de esta variable.

Luster y Small (1997) analizaron el papel moderador desempeñado por los abusos físicos, el apoyo y vigilancia de los padres, y el éxito en los estudios en la relación entre abuso sexual infantil y el alcoholismo e ideas suicidas durante la adolescencia. En una muestra de 42.568 adolescentes de séptimo a duodécimo cursos (quince años de edad media) los investigadores identificaron una submuestra de 443 sujetos que habían sufrido abusos sexuales. Con independencia del historial de abusos sexuales, las puntuaciones en consumo de alcohol tendían a ser más bajas cuando los padres vigilaban de cerca a sus hijas, habían establecido con ellas unas relaciones de apoyo y las adolescentes tenían un buen rendimiento académico. Los malos tratos físicos aumentaban la probabilidad de que las adolescentes abusaran del alcohol especialmente entre aquellas que continuaban sufriendo abusos sexuales. Por lo que respecta a las ideas suicidas, la vigilancia y apoyo de los padres disminuía la probabilidad de que las adolescentes tuvieran ideas suicidas, sobre todo entre las que continuaban siendo objeto de abusos sexuales. Los resultados obtenidos con la muestra de varones indicaban que el maltrato físico aumentaba en mayor medida el riesgo de ideas suicidas entre los adolescentes que estaban siendo objeto de abusos sexuales, mientras que la vigilancia y el apoyo parental reducía este riesgo. Finalmente, todos los sujetos, con independencia del historial de abusos sexuales, era menos probable que tuvieran ideas suicidas o problemas con la bebida si mantenían unas relaciones de apoyo con sus padres y éstos los monitorizaban.

Finalmente, los resultados del análisis de regresión realizado por Feiring, Taska y Lewis (1998b) demostraron, coincidiendo con los de otros estudios (por ejemplo, Spaccarelli y Kim, 1995), que el apoyo prestado por los padres se relacionaba con autoinformes de una menor sintomatología depresiva y con la percepción de reacciones positivas por parte de los demás, incluso después de haber controlado los efectos del género, de la edad y de los factores relacionados con el abuso. Sin embargo, la relación entre el apoyo de los padres y la adaptación de los sujetos abusados no era tan fuerte como cabría esperar, ni se produjo en todas las medidas de adaptación. La explicación podría estar en que, aunque sentirse apoyado es importante para la adaptación, esta percepción puede que no refleje del todo la calidad del apoyo recibido. La calidad del apoyo podría repercutir en una mejor adaptación, pudiendo ocurrir que los padres, parientes y amigos de los niños quieran prestarles apoyo emocional, pero que no sepan muy bien cómo hacerlo. De hecho, varios padres del estudio de Feiring, Taska y Lewis creían que la mejor estrategia para reducir el estrés del niño era no hablarle del abuso; es

© Ediciones Pirámide

decir, estaban convencidos de que no hablándole del asunto, el hijo terminaría por olvidarlo y superarlo. Sin embargo, es preciso recordar al respecto que la utilización de esta estrategia puede ocasionar un incremento de la sintomatología (Foa y Riggs, 1994; Johnson y Kenkel, 1991). En esta misma línea, Deblinger, Lippmann y Steer (1996) señalaron la necesidad de ofrecer a los padres guía y entrenamiento sobre la forma de apoyar a sus hijos a procesar el abuso, ayudándoles a eliminar el estrés y a desarrollar su competencia. El diseño de estas intervenciones debería tener en cuenta determinadas cuestiones evolutivas, como la necesidad que tiene el adolescente de adquirir un sentimiento de autonomía y la necesidad de que los padres estén al tanto de sus actividades con amigos e iguales.

La falta de apoyo materno también se ha relacionado con el impacto de la intervención (Berliner y Elliott, 1996). La variable predictora más importante de tener que sacar al niño de su hogar es si la madre lo cree y lo apoya (Hunter, Coulter, Runyan y Everson, 1990). Los niños que no cuentan con el apoyo de sus madres es más probable que se retracten de sus declaraciones o que se nieguen a denunciarlas, incluso cuando existen evidencias muy claras de que el abuso sexual se ha producido (Elliott y Briere, 1994; Lawson y Chaffin, 1992). Por último, el apoyo de la madre también se ha relacionado con el impacto que tiene en el niño el tener que prestar declaración en el juzgado (Goodman et al., 1992; Whitcomb et al., 1991).

### 3.3.4. *Factores relacionados con la intervención del sistema*

Los profesionales e investigadores del abuso sexual infantil han planteado algunos interrogantes sobre el posible impacto que la intervención del sistema puede tener en las vidas de estos niños (por ejemplo, Berliner y Conte, 1995; Goodman et al., 1992; Henry, 1997). La investigación y consiguiente intervención en un caso de abuso sexual conlleva la implicación en el mismo de diversos sistemas sociales (servicios sociales de protección infantil, policía judicial, juzgados de menores, juzgados de lo penal), cada uno con sus objetivos específicos. Esto supone que el niño se va a ver involucrado en varias intervenciones simultáneamente, a pesar de que muchas veces carece (por su edad, efectos evolutivos del trauma y la falta de apoyo por parte de su familia) de los recursos cognitivos, afectivos y sociales necesarios para afrontar esta situación. Además, el sistema a menudo requiere no solo que el niño tenga que repetir durante entrevistas con distintos profesionales una información que le resulta dolorosa, sino que también se puede ver obligado a salir de su hogar y tener que ver al perpetrador en el juzgado y mientras testifica. La falta de una relación de confianza con los profesionales también puede hacer que se sienta especialmente vulnerable: el aislamiento personal aumenta el miedo a lo desconocido, la supresión de sentimientos y el retraimiento emocional, socavando los sentimientos de autoeficacia.

© Ediciones Pirámide

Estudiar los efectos de la intervención del sistema es una tarea compleja dada la dificultad que entraña distinguirlos de las consecuencias del abuso sexual en sí mismo. Los escasos estudios realizados sobre el impacto de la intervención del sistema social se han centrado, fundamentalmente, en las posibles consecuencias negativas que pueden tener para el niño someterse a múltiples entrevistas por distintos entrevistadores y el tener que testificar. La realización de múltiples entrevistas por distintos profesionales parece incrementar los síntomas, mientras que la celebración de múltiples entrevistas con un mismo profesional no parece que produzca necesariamente este incremento (Berliner y Elliott, 1996). Tener que prestar declaración en el juzgado de menores no se ha demostrado que produzca un incremento del estrés en las víctimas, mientras que la declaración en un juicio penal se ha relacionado con un incremento en el estrés interno, ansiedad o salud mental posterior cuando tiene que testificar en más de una ocasión o la sesión resulta dura y prolongada (Goodman et al., 1992; Henry, 1997). No obstante, cuando se les prepara adecuadamente para su comparecencia, experimentan menos estrés psicológico. También se produce un incremento de esta sintomatología cuando tienen que pasar por un examen médico o están esperando la comparecencia para testificar (Berliner y Conte, 1995; Henry, 1997). Finalmente, el desplazamiento o separación del niño de su familia, en sí mismo, no siempre resulta estresante, pudiendo deberse la creciente sintomatología observada en los niños que son tomados bajo la protección de los servicios sociales a la falta de apoyo del cuidador, causa última de su desplazamiento (Berliner y Conte, 1995; Henry, 1997).

Por ejemplo, Goodman et al. (1992) demostraron que los niños que tienen que declarar en un proceso penal presentan un mayor nivel de estrés sólo cuando tienen que hacerlo más de una vez y no cuentan con el apoyo de la madre. Berliner y Conte (1995) entrevistaron a 82 niños abusados sexualmente y a sus familias y les preguntaron por sus experiencias con el proceso de revelación y de intervención. Los niños habían reaccionado de formas muy diversas, no relacionándose con su nivel de adaptación el haber tenido que abandonar su hogar ni su participación en el proceso judicial. Sin embargo, sí resultaron ser variables significativas el haberse entrevistado con un abogado, el reconocimiento médico, estar esperando para declarar o tener contacto con un mayor número de profesionales del sistema. También se encontraban peor adaptados los niños que tenían más edad cuando terminaron los abusos sexuales y los que pertenecían a familias más problemáticas. A los niños les resultó extremadamente difícil tomar la decisión de revelar los abusos, ya que, aunque deseaban contarlo, temían la reacción de los demás. Eran conscientes de que su sufrimiento no terminaría con la revelación, aunque todos pensaban que era la mejor solución para terminar con los abusos y para su recuperación emocional. Los que habían recibido un trato sensible lo reconocían y apreciaban. Cuando no había sido así, la queja principal era el haber sido tratado como «un caso más», insistiendo también en la necesidad de que se les informe, confíen en sus capacidades y no se les presione. Excepto en un caso,

© Ediciones Pirámide

todos se pronunciaron por una intervención de la justicia, más rigurosa incluso, con el perpetrador (deseaban testificar o que le hubieran impuesto una condena mayor al agresor).

Partiendo del modelo de las dinámicas traumagénicas de Finkelhor, Henry (1997) investigó hasta qué punto las tres formas principales de intervención del sistema (entrevistas, comparecencia para testificar y apartamiento del niño de su hogar) pueden reproducir las experiencias de impotencia, estigmatización y sentimientos de traición, dando lugar a una reactivación del trauma del abuso o provocando un nuevo trauma. Los resultados del estudio demostraron que existía una relación significativa y positiva entre el *número de entrevistas* y el nivel de trauma que presentaban los niños y adolescentes abusados sexualmente. Esta relación se mantenía con independencia de la edad del niño, de su relación con el agresor, de la duración de los abusos, de que tuviera que testificar o de que tuviera que separarse de la familia. El 83% manifestó que la grabación de la entrevista no le había afectado o incluso que le había parecido bien. El 84% de la muestra total indicó que lo que más difícil le había resultado había sido el tener que divulgar detalles de los abusos sexuales, señalando un 37% que la entrevista inicial fue la parte más difícil de todas las intervenciones del sistema. En definitiva, exigirle al niño que repita una y otra vez los incidentes abusivos supone que tenga que recordar hechos dolorosos, lo que puede reforzar sus sentimientos de culpa y vergüenza y consolidar la estigmatización y disociación de los recuerdos y del afecto; además, esto también puede socavar su confianza en los profesionales.

La *comparecencia del niño para testificar* no se relacionaba significativamente con el nivel de trauma, considerando un 48% esta experiencia como positiva, mientras que un 34% la describió como negativa. El 59% de las víctimas afirmó que testificar le había ayudado a confiar más en los profesionales. No obstante, la comparecencia le resultó estresante a muchos niños, que se sintieron asustados o con la sensación de que se les estaba enjuiciando. Lo que resultó más traumatizante para la mayoría (90%) fue la presencia del perpetrador en la sala, manifestando el 62% que el cambio más importante que se podría realizar para que les resultara más fácil testificar era impedir su presencia. Según los niños, la preparación de su comparecencia en el juzgado, disponer de una persona de confianza en la sala y la actitud positiva del personal del juzgado hicieron que les resultara más fácil su comparecencia para testificar. Por consiguiente, aunque el ambiente del juzgado puede despertar temores en el niño, sus efectos se pueden reducir en gran parte mediante una relación de confianza con un profesional y preparando adecuadamente su comparecencia.

La *relación con un profesional* les hizo sentirse seguros durante su comparecencia, de manera que el 96% manifestó que les había ayudado mucho contar con una persona de su confianza. Por otra parte, los niños que habían establecido una relación de confianza con un profesional era mas probable que obtuvieran puntuaciones inferiores en trauma; hubo un 56% que afirmó que había aprendido a

© Ediciones Pirámide

confiar más en otras personas como consecuencia de la intervención del sistema. Esta relación puede estar cumpliendo un doble papel. Por una parte mitigar el impacto de la traición anteriormente experimentada y, por otra, ofrecerle un contexto en el que se sienta a salvo y seguro, requisito previo para su recuperación psicológica y social. Estos resultados recalcan la enorme importancia que tiene el que los profesionales del sistema lleguen a establecer una relación cálida con la víctima, ya que, como señalan Berliner y Conte (1995), los niños se dan perfectamente cuenta de cuándo se les trata de manera cariñosa y personalizada.

Finalmente, no se encontraron diferencias significativas en nivel de trauma entre los niños que se vieron *obligados a dejar sus hogares* y aquellos que continuaron viviendo con su familia. Esto se pudo deber a la falta de apoyo familiar; de hecho, el 48% buscó el apoyo de otras personas porque sus madres no los habían creído. Aunque un 70% consideraba que la separación de la familia había sido lo peor de tener que dejar el hogar, el 41% juzgó la medida como positiva ya que los puso a salvo del perpetrador. No obstante, hubo un 27% de niños que manifestó que la separación habría sido más fácil si le hubieran hablado, escuchado y preparado más, lo que recalca la necesidad de que en la intervención del sistema se busque el fortalecimiento del niño escuchándolo y explicándole las medidas tomadas por el profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, J., McClellan, J., Douglass, D., McCurry, C. y Storck, M. (1995). Sexually inappropriate behaviors in seriously mentally ill children and adolescents. *Child Abuse and Neglect,* 19, 555-568.

Alessandri, S. A. y Lewis, M. (1993). Parental evaluation and its relation to shame and pride in young children. *Sex Roles,* 29, 335-343.

Allard-Dansereau, C., Haley, N., Hamane, M. y Bernard-Bonnin, A. (1997). Pattern of child sexual abuse by young aggressors. *Child Abuse and Neglect,* 21, 965-974.

Back, S. y Lips, H. M. (1998). Child sexual abuse: Victim age, victim gender, and observer gender as factors contributing to attributions of responsibility. *Child Abuse and Neglect,* 22 (12), 1239-1252.

Beitchman, J. H., Zucker, K. J., Hood, J. E., DaCosta, G. A. y Akman, D. (1991). A review of the short-term effects of child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect,* 15, 537-556.

Berliner, L. y Conte, J. R. (1995). The effects of disclosure and intervention on sexually abused children. *Child Abuse and Neglect,* 19, 371-384.

Berliner, L. y Elliott, D. M. (1996). Sexual abuse of children. En J. Briere, L. Berliner, J. A. Bulkley, C. Jenny y T. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment,* pp. 51-71. London: Sage Publications.

Black, M., Dubowitz, H. y Harrington, D. (1994). Sexual abuse: Developmental differences in children's behavior and self-perception. *Child Abuse and Neglect,* 18, 85-95.

© Ediciones Pirámide

Boney-McCoy, S. y Finkelhor, D. (1995a). Prior victimization: A risk factor for child sexual abuse and for PTSD-related symptomatology among sexually abused youth. *Child Abuse and Neglect,* 19, 1401-1421.

Boney-McCoy, S. y Finkelhor, D. (1995b). The psychosocial sequelae of violent victimization in a national youth sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 63, 726-736.

Boyer, D. y Fine, D. (1992). Sexual abuse as a factor in adolescent pregnancy and child maltreatment. *Family Planning Perspective,* 24, 4-11.

Briere, J. y Elliott, D. M. (1993). Sexual abuse, family environment, and psychological symptoms: On the validity of statistical control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 61, 284-288.

Briere, J., Henschel, D. y Smiljanich, K. (1992). Attitudes toward sexual abuse: Sex differences and construct validity. *Journal of Research in Personality,* 26, 398-406.

Burton, D. L., Nesmith, A. A. y Badten, L. (1997). Clinician's views on sexually aggressive children and their families: A theoretical exploration. *Child Abuse and Neglect,* 21, 157-170.

Celano, M. (1992). A developmental model of victims, internal attributions of responsibility for sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence,* 7, 57-69.

Chaffin, M., Wherry, J. N. y Dykman, R. (1997). School age children's coping with sexual abuse: Abuse stresses and symptoms associated with four coping strategies. *Child Abuse and Neglect,* 21, 227-240.

Chandy, J. M., Blum, R. W. y Resnick, M. D. (1996). Gender-specific outcomes for sexually abused adolescents. *Child Abuse and Neglect,* 20, 1219-1231.

Cole, P. M. y Putnam, F. W. (1992). Effect of incest on self and social functioning: A developmental psychopathology perspective. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 60, 174-184.

Cortés, M. R. y Cantón, J. (1999) (3.ª ed.). Consecuencias del abuso sexual infantil. En J. Cantón y M. R. Cortés, *Malos tratos y abuso sexual infantil. Causas, consecuencias e intervención,* pp. 221-283. Madrid: Siglo XXI.

Dadds, M., Smith, M., Weber, Y. y Robinson, A. (1991). An exploration of family and individual profiles following father daughter incest. *Child Abuse and Neglect,* 5, 575-586.

Davies, M. G. (1995). Parental distress and ability to cope following disclosure of extrafamilial sexual abuse. *Child Abuse and Neglect,* 19, 399-408.

Deblinger, E., Hathaway, C. R., Lippmann, J. y Steer, R. (1993). Psychosocial characteristics and correlates of symptom distress in non-offending mothers of sexually abused children. *Journal of Interpersonal Violence,* 8, 155-168.

Deblinger, E., Lippmann, J. y Steer, R. (1996). Sexually abused children suffering Posttraumatic Stress Symptoms: Initial treatment outcome findings. *Child Maltreatment,* 1, 310-321.

Deblinger, E., Steer, R. y Lippmann, J. (1999). Maternal factors associated with sexually abused children's psychosocial adjustment. *Child Maltreatment,* 4, 13-20.

De Paúl, J., Arruabarrena, M. I., Torres, B. y Muñoz, R. (1995). La prevalencia del maltrato infantil en la provincia de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje,* 71, 49-58.

DeVoe, E. R. y Coulborn-Faller, K. (1999). The characteristics of disclosure among children who may have been sexually abused. *Child Maltreatment,* 4 (3), 217-227.

Dhaliwal, G. K., Gauzas, L., Antonowicz, D. H. y Ross, R. R. (1996). Adult male survivors of childhood sexual abuse: Prevalence, sexual abuse characteristics, and long-term effects. *Clinical Psychology Review,* 16, 619-639.

© Ediciones Pirámide

Downs, W. R. (1993). Developmental considerations for the effects of childhood sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence,* 8, 331-345.

Elliott, D. M. (1994). Impaired object relations in professional women molested as children. *Psychotherapy,* 31, 79-86.

Elliott, D. M. y Briere, J. (1994). Forensic sexual abuse evaluations: Disclosures and symptomatology. *Behavioral Sciences and the Law,* 12, 261-277.

Elliott, M., Browne, K. y Kilcoyne, J. (1995). Child sexual abuse prevention: What offenders tell us. *Child Abuse and Neglect,* 19, 579-594.

Everson, M. D., Hunter, W. M. y Runyan, D. K. (1991). *Adolescent adjustment after incest: Who fares poorly?* Presentado en San Diego Conference on Responding to Child Maltreatment, San Diego, CA.

Everson, M. D., Hunter, W. M., Runyan, D. K., Edelsohn, G. A. y Coulter, M. L. (1989). Maternal support following disclosure of incest. *American Journal of Orthopsychiatry,* 59, 198-207.

Feiring, C., Taska, L. y Lewis, M. (1996). A process model for understanding adaptation to sexual abuse: The role of shame in defining stigmatization. *Child Abuse and Neglect,* 20, 767-782.

Feiring, C., Taska, L. S. y Lewis, M. (1998a). The role of shame and attributional style in children's and adolescents, adaptation to sexual abuse. *Child Maltreatment,* 3, 129-142.

Feiring, C., Taska, L. S. y Lewis, M. (1998b). Social support and children's and adolescents' adaptation to sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence,* 13, 240-260.

Feiring, C., Taska, L. y Lewis, M. (1999). Age and gender differences in children's and adolescents' adaptation to sexual abuse. *Child Abuse and Neglect,* 23, 115-128.

Fergusson, D. M., Horwood, L. J. y Lynskey, M. T. (1996). Childhood sexual abuse and psychiatric disorder in young adulthood. Part II: Psychiatric outcomes of childhood sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 35, 1365-1374.

Fergusson, D. M., Lynskey, M. T. y Horwood, L. J. (1996). Childhood sexual abuse and psychiatric disorder in young adulthood. Part I: The prevalence of sexual abuse and factors associated with sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 35, 1355-1364.

Ferguson, T. J. y Stegge, H. (1995). Emotional states and traits in children: The case of guilt and shame. En J. P. Tangney y K. D. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride.* New York: Guilford.

Finkelhor, D. (1993). Epidemiological factors in the clinical identification of child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect,* 17, 67-70.

Finkelhor, D. (1995). The victimization of children: A developmental perspective. *American Journal of Orthopsychiatry,* 65, 177-193.

Finkelhor, D. y Berliner, L. (1995). Research on the treatment of sexually abused children: A review and recommendations. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 34, 1408-1423.

Finkelhor, D. H., Hotaling, G. T., Lewis, I. A. y Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics and risk factors. *Child Abuse and Neglect,* 14, 19-28.

Finkelhor, D., Moore, D., Hamby, S. L. y Straus, M. A. (1997). Sexually abused children in a national survey of parents: Methodological issues. *Child Abuse and Neglect,* 21, 1-9.

Fleming, J., Mullen, P. y Bammer, G. (1997). A study of potential risk factors for sexual abuse in childhood. *Child Abuse and Neglect,* 21, 49-58.

© Ediciones Pirámide

Foa, E. B. y Riggs, D. S. (1994). Post-traumatic stress disorder and rape. En R. S. Pynoos (Ed.), *Post traumatic stress disorder: A clinical view,* pp. 133-163. Luther-ville, MD: Sidran Press.

Friedrich, W. N. (1993). Sexual victimization and sexual behavior in children: A review of recent literature. *Child Abuse and Neglect,* 17, 59-66.

Friedrich,W. N., Grambsch, P., Broughton, D., Kuiper, J. y Beilke, R. L. (1991). Normative sexual behavior in children. *Pediatrics,* 88, 456-464.

Friedrich, W. N., Grambsch, P., Damon, L., Hewitt, S., Koverola, C., Lang, R., Wolfe, V. y Broughton, D. (1992). Child sexual behavior inventory: Normative and clinical comparisons. *Psychological Assessment,* 4, 303-311.

Gil, E. (1993). Etiologic theories. En E. Gil y T. Johnson (Eds.), *Sexualized children assessment and treatment of sexualized children and children who molest,* pp. 53-66. Rockville, MD: Launch Press.

Gil, E. y Johnson, T. (1993). *Sexualized children assessment and treatment of sexualized children and children who molest.* Rockville, MD: Launch Press.

Glasgow, D., Horne, L., Calam, R. y Cox, A. (1994). Evidence, incidence, gender and age in sexual abuse of children perpetrated by children. Towards a developmental analysis of child sexual abuse. *Child Abuse Review,* 3, 196-210.

Gomes-Schwartz, B., Horowitz, J. M. y Cardarelli, A. P. (1990). *Child sexual abuse: The initial effects.* Newbury Park, CA: Sage.

Gomes-Schwartz, B., Horowitz, J. M., Cardarelli, A. P. y Sauzier, M. (1990). The aftermath of child sexual abuse: 18 months later. En B. Gomes-Schwartz, J. M. Horowitz y A. P. Cardarelli (Eds.), *Child sexual abuse: The initial effects,* pp. 132-152. Newbury Park, CA: Sage.

Goodman, G. S., Taub, E. P., Jones, D. P. H., England, P., Port, L. K., Rudy, L. y Prado, L. (1992). Testifying in criminal court. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 57 (5, Serie N.º 229).

Gorey, K. M. y Leslie, D. R. (1997). The prevalence of child sexual abuse: Integrative review adjustment for potential response and measurement biases. *Child Abuse and Neglect,* 21, 4, 391-398.

Grych, J. H. y Fincham, F. D. (1993). Children's appraisals of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework. *Child Development,* 64, 215-230.

Hazzard, A., Celano, M., Gould, J., Lawry, S. y Webb, C. (1995). Predicting symptomatology and self-blame among child sex abuse victims. *Child Abuse and Neglect,* 19, 707-714.

Henry, J. (1997). System intervention trauma to child sexual abuse victims following disclousure. *Journal of Interpersonal Violence,* 12, 499-512.

Heriot, J. (1996). Maternal protectiveness following the disclosure of intrafamilial child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence,* 11, 181-194.

Hibbard, R. A. y Hartman, G. L. (1992). Behavioral problems in alleged sexual abuse victims. *Child Abuse and Neglect,* 16, 755-762.

Hotte, J. P. y Rafman, S. (1992). The specific effects of incest on prepubertal girls from dysfunctional families. *Child Abuse and Neglect,* 16, 273-283.

Hunter, J., Goodwin, D. W. y Wilson, R. J. (1992). Attributions of blame in child sexual abuse victims: An analysis of age and gender influences. *Journal of Child Sexual Abuse,* 1, 75-90.

Hunter, W. M., Coulter, M. L., Runyan, D. K. y Everson, M. D. (1990). Determinants of placement for sexually abused children. *Child Abuse and Neglect,* 14, 407-418.

© Ediciones Pirámide

Inglès, A. (1995). Origen, proceso y algunos resultados del estudio sobre los malos tratos infantiles en Cataluña. *Infancia y Aprendizaje,* 71, 23-32.

Jean, V. M., Bonner, B. L., Walker, C. E. y Berliner, L. (1997). *Characteristics of children with sexual behavior problems: Results of a 5-year study*. San Diego Conference on Responding to Child Maltreatment, San Diego, CA.

Jiménez, J., Moreno, M. C., Oliva, A., Palacios, J. y Saldaña, D. (1995). *El maltrato infantil en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.

Johnson, B. K. y Kenkel, M. B. (1991). Stress, coping and adjustment in female adolescent incest victims. *Child Abuse and Neglect,* 15, 293-305.

Kelley, S. J., Brant, R. y Waterman, J. (1993). Sexual abuse of children in day care centers. *Child Abuse and Neglect,* 17, 71-89.

Kelly, S. J. (1995). Child sexual abuse: Initial effects. *Annual Review of Nursing Research.* 13, 63-85.

Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M. y Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin,* 113, 164-180.

Kordich Hall, D., Mathews, F. y Pearce, J. (1998). Factors associated with sexual behavior problems in young sexually abused children. *Child Abuse and Neglect,* 22, 1045-1063.

Koverola, C., Pound, J., Heger, A. y Lytle, C. (1993). Relationships of child sexual abuse to depression. *Child Abuse and Neglect,* 17, 393-400.

Lamb, M. E. (1994). The investigation of child sexual abuse: An interdisciplinary consensus statement. *Child Abuse and Neglect,* 18, 1021-1028.

Lanktree, C., Briere, J. y Zaidi, L. (1991). Incidence and impact of sexual abuse in a child outpatient sample: The role of direct inquiry. *Child Abuse and Neglect,* 15, 447-453.

Larson, R. y Ham, M. (1993). Stress and «Storm and Stress» in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology,* 29, 130-140.

Larzelere, R. E., Collins, L. E., Collins, R. A. et al. (1994). *Effectiveness of group treatment for sexual abuse by PTSD symptoms*. Annual Convention of the International Society for Traumatic Stress Studies, Chicago.

Lawson, L. y Chaffin, M. (1992). False negatives in sexual abuse disclosure interviews: Incidence and influence of caretakers, belief in abuse in cases of accidental abuse discovery by diagnosis of STD. *Journal of Interpersonal Violence,* 7, 532-542.

Leitenberg, H., Greenwald, E. y Cado, S. (1992). A retrospective study of long-term methods of coping with having been sexually abused during childhood. *Child Abuse and Neglect,* 16, 399-407.

Ligezinska, M., Firestone, Ph., Manion, I. G., McIntyre, J., Ensom, R. y Wells, G. (1996). Children's emotional and behavioral reactions following the disclosure of extrafamilial sexual abuse: Initial effects. *Child Abuse and Neglect,* 20, 111-125.

López, F., Hernández, A. y Carpintero, E. (1995). Los abusos sexuales de menores: Concepto, prevalencia y efectos. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 77-98.

López, F. et al. (1994). *Los abusos sexuales de menores: Lo que recuerdan los adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Lovett, B. B. (1995). Child sexual abuse: the female victim's relationship with her nonoffending mother. *Child Abuse and Neglect,* 19, 729-738.

Luster, T. y Small, S. A. (1997). Sexual abuse history and problems in adolescence: Exploring the effects of moderating variables. *Journal of Marriage and the Family,* 59, 131-142.

© Ediciones Pirámide

Lynskey, M. T. y Fergusson, D. M. (1997). Factors protecting against the development of adjustment dificulties in young adults exposed to childhood sexual abuse. *Child Abuse and Neglect,* 21, 1177-1190.

Manion, I. G., McIntyre, J., Firestone, Ph., Ligezinska, M., Ensom, R. y Wells, G. (1996). Secondary traumatization in parents following the disclosure of extrafamilial child sexual abuse: Initial effects. *Child Abuse and Neglect,* 20, 1095-1109.

Manion, I., Firestone, Ph., Cloutier, P., Ligezinska, M., McIntyre, J. y Ensom, R. (1998). Child extrafamilial sexual abuse: Predicting parent and child functioning. *Child Abuse and Neglect,* 22, 1285-1304.

Mannarino, A. P. y Cohen, J. A. (1996a). Abuse-related attributions and perceptions, general attributions, and locus of control in sexually abused girls. *Journal of Interpersonal Violence,* 11, 162-180.

Mannarino, A. P. y Cohen, J. A. (1996b). A follow study of factors that mediate the development of psychological symptomatology in sexually abused girls. *Child Maltreatment,* 1, 3, 246-260.

Mannarino, A. P., Cohen, J. A. y Berman, S. R. (1994). The Children's Attributions and Perceptions Scale: A new measure of sexual abuse-related factors. *Journal of Clinical Child Psychology,* 23, 204-211.

Mannarino, A. P., Cohen, J. A., Smith, J. A. y Moore-Motily, S. (1991). Six and twelve month follow-up of sexually abused girls. *Journal of Interpersonal Violence,* 6, 494-511.

McClellan, J., Adams, J., Douglas, D., McCurry, C. y Storck, M. (1995). Clinical characteristics related to severity of sexual abuse: a study of seriously mentally ill youth. *Child Abuse and Neglect,* 19, 1245-1254.

Mennen, F. E. y Meadow, D. (1995). The relationship of abuse characteristics to symptoms in sexually abused girls. *Journal of Interpersonal Violence,* 10, 259-274.

Mian, M., Marton, P. y LeBaron, D. (1996). The effects of sexual abuse on 3- to 5- year-old girls. *Child Abuse and Neglect,* 20, 731-745.

Moreno, M. C., Jiménez, J., Oliva, A., Palacios, J. y Saldaña, D. (1995). Detección y caracterización del maltrato infantil en la Comunidad Autónoma andaluza. *Infancia y Aprendizaje,* 71, 33-47.

Morrow, K. B. (1991). Attributions of female adolescent incest victims regarding their molestation. *Child Abuse and Neglect*, 15, 477-482.

Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E. y Herbison, G. P. (1993). Childhood sexual abuse and mental health in adult life. *British Journal of Psychiatry,* 163, 721-732.

Nagel, D. E., Putnam, F. W., Noll, J. G. y Trickett, P. K. (1997). Disclosure patterns of sexual abuse and psychological functioning at a 1-year follow-up. *Child Abuse and Neglect,* 21, 137-147.

Oates, R. K., O'Toole, B. I., Lynch, D. L., Stern, A. y Cooney, G. (1994). Stability and change in outcomes for sexually abused children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 33, 945-953.

Office of Children's Research (1992). *A comparison of sexually aggressive youth on open/active DCFS caseloads, comparing youth under and over the age of 12.* Olympia, WA: Department of Social and Health Services.

Paradise, J. E., Rose, L., Sleeper, L. A. y Nathanson, M. (1994). Behavior, family function, school performance, and predictors of persistent disturbance in sexually abused children. *Pediatrics,* 93, 452-459.

Pribor, E. F. y Dinwiddie, S. H. (1992). Psychiatric correlates of incest in childhood. *American Journal of Psychiatry,* 149, 52-56.

© Ediciones Pirámide

Rainey, D. Y., Stevens-Simon, C. y Kaplan, D. W. (1995). Are adolescents who report prior sexual abuse at higher risk for pregnancy? *Child Abuse and Neglect,* 19, 1283-1288.

Rao, K., DiClemente, R. y Ponton, L. (1992). Child sexual abuse of Asians compared with other populations. *Journal of the American Academy of Psychiatry,* 31, 880-886.

Ray, K. Ch. y Jackson, J. L. (1997). Family environment and childhood sexual victimization. *Journal of Interpersonal Violence,* 12, 3-17.

Runyan, D. K., Everson, M. D., Edelsohn, G. A., Hunter, W. M. y Coulter, M. L. (1988). Impact of legal intervention on sexually abused children. *Journal of Pediatrics,* 113, 647-653.

Saldaña, D., Jiménez, J. y Oliva, A. (1995). El maltrato infantil en España: Un estudio a través de los expedientes de menores. *Infancia y Aprendizaje,* 71, 59-68.

Sanders-Phillips, K., Moisan, P. A., Wadlington, S., Morgan, S. y English, K. (1995). Ethnic differences in psychological functioning among black and latino sexually abused girls. *Child Abuse and Neglect,* 19, 691-706.

Sariola, H. y Uutela, A. (1994). The prevalence of child sexual abuse in Finland. *Child Abuse and Neglect,* 18, 827-835.

Sariola, H. y Uutela, A. (1996). The prevalence and context of incest abuse in Finland. *Child Abuse and Neglect,* 20, 843-850.

Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S., Hanson, R. A. y Lipovsky, J. A. (1992). *Epidemiological characteristics of child sexual abuse: Results from Wave II of the National Women's Study*. San Diego Conference on Responding to Child Maltreatment, San Diego.

Silverman, A. B., Reinherz, H. Z. y Giaconia, R. M. (1996). The long-term sequelae of child and adolescent abuse: A longitudinal community study. *Child Abuse and Neglect,* 20, 709-723.

Spaccarelli, S. (1994). Stress, appraisal, and coping in child sexual abuse: a theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin,* 116, 340-362.

Spaccarelli, S. y Fuchs, C. (1997). Variability in symptom expression among sexually abused girls: Developing multivariate models. *Journal of Clinical Child Psychology,* 26, 24-35.

Spaccarelli, S. y Kim, S. (1995). Resilience criteria and factors associated with resilience in sexually abused girls. *Child Abuse and Neglect,* 19, 1171-1182.

Stern, A. E., Lynch, D. L., Oates, R. K., O'Toole, B. I. y Cooney, G. (1995). Self-esteem, depression, behavior, and family functioning in sexually abused children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 36, 1077-1090.

Stevens-Simon, C. y McAnarney, E. R. (1994). Childhood victimization: Relationship to adolescent pregnancy outcome. *Child Abuse and Neglect,* 18, 569-575.

U. S. Department of Health and Human Services, National Center on Child Abuse and Neglect (1996). *Child maltreatment 1994: Reports from the states to the National Center on Child Abuse and Neglect*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

U. S. Department of Health and Human Services, National Center on Child Abuse and Neglect (1997). *Child maltreatment 1995: Reports from the states to the National Center on Child Abuse and Neglect*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Wachtel, A. (1995). *Sexual health in family treatment: Program evaluation final report* (Act II Child & Family Services Project). Burnaby, BC: United Way Research Services, Canada.

© Ediciones Pirámide

Wang, C. T. y Daro, D. (1996). *Current trends in child abuse reporting and fatalities: The results of the 1996 Annual Fifty State Survey*. Chicago: National Committee to Prevent Child Abuse.

Waterman, J. (1993). Mediators of effects on children: What enhances optimal functioning and promotes healing? En J. Waterman, R. J. Kelly, J. McCord y M. K. Oliveri (Eds.), *Behind the playground walls: Sexual abuse in preschools*. New York: Guilford Press.

Whitcomb, D., Runyan, D. K., DeVos, E., Hunter, W. M., Cross, T. P., Everson, M. D., Peeler, N. A., Porter, C. A., Toth, P. A. y Cropper, C. (1991). *Child victim as witness research and developmental program*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Wolfe, D. A., Sas, L. y Wekerle, Ch. (1994). Factors associated with the development of posttraumatic stress disorder among child victims of sexual abuse. *Child Abuse and Neglect,* 18, 37-50.

© Ediciones Pirámide

# El papel de las habilidades cognitivas en la declaración del niño

2

JOSÉ CANTÓN DUARTE

## 1. LA COMPETENCIA DEL NIÑO COMO TESTIGO

La notable habilidad que tienen los niños para observar e imitar las actividades e ideas de adultos importantes en sus vidas puede llevar, paradójicamente, al cuestionamiento de su capacidad para aportar un testimonio independiente en un proceso judicial (Poole y Lamb, 1998). A principios de siglo la tendencia predominante entre los psicólogos era la de que los niños no estaban capacitados para testificar, toda vez que las presiones sociales y la sugestión pesaban demasiado sobre ellos. Sin embargo, la concienciación y el interés despertados durante la década de los ochenta por la cuestión del abuso físico y sexual infantil desembocó en una perspectiva mucho más optimista sobre el testimonio de los niños. Los estudios llevados a cabo pusieron de relieve cómo los niños a menudo realizaban descripciones bastante exactas sobre sucesos que habían experimentado y cómo en muchas ocasiones eran capaces de resistirse a las sugerencias de los adultos (por ejemplo, Saywitz, Goodman, Nicholas y Moan, 1991; Tobey y Goodman, 1992).

El grado de exactitud con que los niños informan sobre acontecimientos que han experimentado varía sustancialmente dependiendo de las demandas cognitivas de la situación, incluidas las características del suceso en cuestión (por ejemplo, el tiempo transcurrido desde que se produjo) y las circunstancias en que deben recordarlo (por ejemplo, el tipo de preguntas formuladas). También intervienen factores emocionales y sociales como la motivación que tengan para contar la verdad y sus deseos de agradar al entrevistador. De acuerdo con Poole y Lamb (1998), los casos de alegaciones falsas de abuso sexual infantil suelen ser de niños que se han visto sometidos a entrevistas muy sugestivas o a sugerencias capciosas fuera de la entrevista (por ejemplo, Bruck, Ceci, Francoeur y Renick, 1995; Poole y Lindsay, 1995). Es decir, que parece tratarse más de una influencia distorsionante por parte de los adultos que de un problema de déficits cognitivos en los niños (McGough, 1996).

© Ediciones Pirámide

En la medida en que el entrevistador sea capaz de comprender las capacidades y limitaciones del niño podrá obtener de éste una descripción detallada del suceso que se investiga (Poole y Lamb, 1998). El profesional, por tanto, debe estar al corriente del desarrollo de las habilidades necesarias para que el niño pueda informar sobre sucesos autobiográficos y ser consciente en todo momento de que sus preguntas y estilo de comunicación pueden influir en las explicaciones de éste. Se requiere, en definitiva, que el entrevistador posea los conocimientos necesarios sobre el desarrollo evolutivo de las capacidades de atención, memoria y control de la fuente de información, así como las tendencias evolutivas en la comprensión de los conceptos de verdad y mentira. Finalmente, debe conocer los resultados actuales sobre la capacidad del niño para prestar testimonio en función de su nivel evolutivo, de la información que se le pide, de las técnicas de entrevista seguidas y de que se haya visto expuesto o no a información errónea fuera del ambiente formal de la entrevista.

## 2. ATENCIÓN Y MEMORIA

### 2.1. Atención

Un requisito básico para que el niño pueda narrar con exactitud un suceso que ha experimentado es que haya prestado atención a las características de dicho suceso y que durante la entrevista atienda a las instrucciones y preguntas del entrevistador. Sin embargo, los niños pequeños se distraen más fácilmente que los mayores y que los adultos, presentando déficits en atención selectiva. A pesar de las instrucciones que puedan recibir al respecto, su atención suele centrarse en información poco útil para la tarea y, consiguientemente, su rendimiento se resiente. Los niños pueden no atender a sucesos y detalles considerados importantes por los adultos y, por tanto, no llegar a memorizarlos (Faller, 1996; Poole y Lamb, 1998). Por ejemplo, cuando se les instruye para que se aprendan una imagen de cada pareja que se les presenta y no hagan caso de la otra (aprendizaje incidental), los pequeños recuerdan menos que los mayores las imágenes que tendrían que recordar, mientras que la imagen que sirve de distracción la recuerdan tanto o más que los mayores (Bjorklund y Harnishfeger, 1995). El fracaso en la atención probablemente sea el origen de algunos errores que los niños suelen cometer en los estudios análogos (Brainerd y Orenstein, 1991). En una situación real de abuso sexual, la falta de atención puede afectar a detalles clave sobre la victimización (por ejemplo, si el pene estaba o no erecto) y esta falta de detalles, a su vez, podría dar lugar al surgimiento de dudas sobre la veracidad de las alegaciones (Faller, 1996).

Como señalan Poole y Lamb (1998), un motivo por el que los niños pequeños tienen dificultad para no prestar atención a los estímulos irrelevantes para la tarea puede ser que no se haya completado todavía el desarrollo del cortex

© Ediciones Pirámide

prefrontal. El desarrollo neurológico de esta parte del cerebro explicaría por qué hacia los seis o siete años de edad se produce una mejora sustancial en su capacidad de mantenimiento de la atención y para centrarse en las instrucciones de los adultos. No obstante, el rendimiento de los niños en las pruebas de atención depende también de su comprensión de la tarea y de los materiales (Ceci, 1996), siendo sus estrategias mucho menos sofisticadas y disminuyendo su atención cuando no están familiarizados con el contenido o les resulta demasiado avanzado.

Los resultados actuales sobre el desarrollo de la atención aconsejan adoptar varias estrategias si se quiere mejorar el rendimiento del niño durante la entrevista (Poole y Lamb, 1998). En primer lugar, se debe diseñar el ambiente de manera que se reduzcan al mínimo las distracciones, ayudando así a que se centre. En segundo lugar, para que no se canse y deje de prestar atención al poco tiempo hay que diseñar cuidadosamente los objetivos antes de la entrevista. Finalmente, dada la relación existente entre comprensión y atención, el entrevistador debe presentarse y explicar su papel y las reglas de la entrevista lo más claramente posible. En definitiva, los datos empíricos disponibles actualmente indican que, a pesar de las mayores dificultades que implica entrevistar a un niño pequeño, es posible entrevistar adecuadamente incluso a un preescolar si se tienen en cuenta sus necesidades. El problema sigue siendo la consecución de un equilibrio entre reducir el nivel de estrés del niño y mantenerlo centrado en la tarea.

## 2.2. Capacidad de memoria y metamemoria

En el debate sobre la competencia del niño pequeño para actuar como testigo los detractores suelen mencionar su escasa capacidad para recordar y describir experiencias. Sin embargo, hay un hecho irrefutable y es que casi siempre la principal fuente de información sobre los supuestos abusos es la propia víctima. Por consiguiente, la evaluación del abuso sexual requiere que el investigador posea unos conocimientos básicos sobre la naturaleza y cambios evolutivos de la memoria durante la infancia y adolescencia.

Las investigaciones sobre la memoria han puesto de relieve importantes diferencias individuales, algunas de las cuales se pueden explicar por factores evolutivos (Mapes, 1995). Así, por ejemplo, la *cantidad de información* recordada por un niño de tres años de edad disminuye entre una y tres semanas después, mientras que durante este mismo período en los de seis años se mantiene. Contrariamente a los adultos, que tienden a prestar atención y recordar la *información central,* los niños se fijan y recuerdan más los detalles periféricos del suceso. La memoria es la interacción acumulativa de lo que el individuo experimenta, ve, oye, aprende e infiere, es decir, es más *reconstructiva* que reproductiva. Rara vez es una reproducción exacta de un suceso, ya que suele implicar diversas transformaciones de los *inputs* (por ejemplo, a través de las inferencias

© Ediciones Pirámide

sobre la experiencia). Los procesos inferenciales amplían y enriquecen la información almacenada, repercutiendo en una mayor elaboración de la descripción del suceso.

Los niños no toman conciencia de su verdadera capacidad para recordar hasta segundo de primaria aproximadamente, de manera que antes de esa edad tienden a *sobrestimar* su capacidad y a menudo intentan recordar demasiada información, repercutiendo en un menor rendimiento a la hora de aportar información real relevante. Cuanto más experimente un estímulo o repita o revise una experiencia, mejor será su recuerdo. Sin embargo, los niños pequeños también tienen menos *estrategias eficaces de ensayo* que los mayores, de manera que es con la edad como van adquiriendo estas estrategias que les permiten mejorar su capacidad para recordar sucesos e información. Los estudios indican que esta estrategia es rara hasta los seis años de edad, mientras que los niños de diez años la utilizan con frecuencia (aunque los cambios evolutivos en su uso continúan hasta después de la adolescencia). Otro cambio evolutivo que afecta a la memoria es el surgimiento de *estrategias organizativas* que hacen que los materiales tengan más significado y coherencia. Los preescolares tienen escasas competencias de este tipo, mientras que los de tercer curso pueden desarrollar agrupamientos parciales y los mayores ya buscan activamente relaciones entre los ítems para agruparlos.

Cuanto más se aproxime una nueva experiencia a otra *experiencia previa* del niño, mejor podrá entender y recordar la nueva información. Así, como su procesamiento de las instrucciones es más complejo, los mayores las entenderán mejor y su recuerdo mejorará. La mayoría de los autores coincide en que alrededor de los cinco años de edad el niño posee ya una capacidad de memoria consistente, aunque la cantidad de información que es capaz de recordar dependerá también de factores relacionados con la experiencia (más experiencia significa encontrar más sentido y, consiguientemente, mejor recuerdo).

El conocimiento de la propia memoria (cosas más fáciles de recordar, información que hay que estudiar más a fondo) puede facilitar también el recuerdo. Según Mapes (1995), la metamemoria supone tres habilidades básicas. La primera sería ser consciente de que hay que recordar algo: si el niño cree que algo es importante (atribución de significado a un suceso) y que deberá recordarlo, su recuerdo será mejor. La segunda se refiere a la evaluación de la dificultad de una tarea: los niños de preescolar tienen una escasa comprensión de los distintos grados de dificultad que implican las diversas tareas de memoria (por ejemplo, que repetir algo con sus propias palabras es más fácil que repetirlo al pie de la letra). La tercera habilidad es la monitorización, es decir, la habilidad para evaluar los progresos del propio aprendizaje: con la edad aumenta la capacidad para centrarse en la información relevante y para monitorizar los progresos en el almacenamiento de esta información.

© Ediciones Pirámide

## 2.3. Procesamiento de la información

Lo que el individuo recuerda depende de la información que ha procesado y cómo la ha procesado. Frente al procesamiento superficial de la información, el procesamiento profundo supone un análisis más sofisticado de la misma (por ejemplo, pedirle que describa con sus propias palabras un suceso o que realice inferencias). Cuanto más profundo sea el nivel de procesamiento, mejor será la memoria sobre esa información. Aunque con la edad el niño va presentando unos niveles más profundos de procesamiento que mejoran su recuerdo, las inferencias que realiza también se integran en la información y puede tener problemas para diferenciarlas de la experiencia real (Mapes, 1995).

La *codificación,* el proceso por el que un estímulo externo se transmite al cerebro para su almacenamiento, está sujeta a una serie de influencias distorsionantes. Características del niño como su personalidad o el estado emocional en que se encuentra influyen en la atención que presta al suceso y en las características del mismo en que se fija. Además, sus expectativas o actitud general pueden perjudicar o fortalecer la exactitud de la codificación. También influyen en este proceso determinados factores temporales (por ejemplo, la duración y frecuencia del suceso repercuten en una mejor codificación) y ambientales (por ejemplo, la claridad o ambigüedad del suceso).

El almacenamiento en el cerebro de la información codificada se lleva a cabo mediante el proceso de *retención*. Los *inputs,* alterados ya durante la codificación, sufren una nueva modificación. La retención del suceso almacenado se mejora al repetirlo (mentalmente, comentándolo con otros), pero se corre el peligro de que durante la repetición se incluya información falsa, en cuyo caso la memoria almacenada se convertiría en una mezcla de información correcta e incorrecta y el individuo tendría grandes dificultades para distinguir la experiencia real de la información añadida por otras fuentes (es decir, podría estar convencido de la veracidad de la información, a pesar de ser inexacta). El cerebro también está preparado para proteger al individuo de pensamientos o sentimientos disfóricos, para lo que se vale de mecanismos de defensa que distorsionan aún más la información almacenada. Finalmente, hay que tener en cuenta que la memoria con el tiempo se vuelve más reconstructiva y menos reproductiva al ir añadiéndosele nuevas experiencias e informaciones, de manera que cuanto más tiempo haya transcurrido entre el momento del suceso y el del recuerdo mayor será la probabilidad de que se produzcan distorsiones.

El proceso de *recuperación de la información* (recuerdo, decodificación) se encarga de traer la memoria a la consciencia, produciéndose una nueva reestructuración de la información. Existe en las personas una tendencia general a distorsionar algunas clases de información, sobrestimándose, por ejemplo, la duración de los sucesos y subestimándose el tiempo transcurrido desde que se produjeron. Por tanto, la exactitud de la información sobre este tipo de sucesos probablemente será menor. También hay que tener en cuenta que la información postsuceso afecta al recuerdo (por ejemplo, el tipo de preguntas formuladas y los términos utilizados).

© Ediciones Pirámide

## 2.4. Diferencias evolutivas

Una cuestión fundamental es la de si los niños son capaces de procesar la información de la misma manera y con la misma eficacia que los adultos, ya que, de no ser así, existiría algún déficit en algún estadio del procesamiento de la información. Otra es la de si son más sugestionables que los adultos, es decir, si corren un mayor riesgo de experimentar interferencia retroactiva en la recuperación de la información (O'Donohue y Fanetti, 1996). Estas cuestiones se pueden responder, en parte, con los datos empíricos actuales, aunque teniendo en cuenta que buena parte de los estudios sobre la memoria de los niños se han realizado en condiciones muy diferentes de las que rodean el contexto del abuso sexual y el testimonio en el juzgado (Doris, 1991; Ornstein, Larus y Clubb, 1992), planteándose dudas sobre su validez ecológica. Al analizar estos resultados es necesario especificar las capacidades de memoria bajo estudio y tener en cuenta que esas habilidades se ven afectadas de distinto modo por factores como la edad, el estrés o el tiempo transcurrido.

Aunque los niños *pueden* recordar incidentes que han experimentado, no es menos cierto que la relación entre edad y memoria se encuentra influida por múltiples factores (Lamb, Sternberg y Esplin, 1994). Los niños pequeños parecen ser más susceptibles que los mayores y que los adultos a diversas distorsiones de la memoria, un problema que se va acrecentando conforme aumenta el tiempo transcurrido entre el suceso experimentado y su recuerdo (Brainerd y Ornstein, 1991). Según la teoría del procesamiento de la información, el cerebro humano organiza la información en forma de esquemas (ítems interconectados que tienden a ser recordados en conjunción los unos con los otros). Dentro de estos esquemas, los hechos familiares y rutinarios se organizan en «guiones», mientras que la información relativa a las personas se organiza en «estereotipos». Ricci y Beal (1998) encontraron que los niños familiarizados con la situación general (condición cumpleaños) recordaban mejor un suceso (robo de un regalo) después de haber transcurrido dos semanas. Además, estos niños no realizaban simplemente conjeturas basadas en su guión *(script)* de fiesta de cumpleaños, sino que recordaban con exactitud los detalles específicos de esa fiesta en concreto, incluidos los cambios menores incorporados en el diseño del suceso. Este resultado coincide con los de otros estudios que han demostrando que la memoria de los niños pequeños puede ser muy exacta incluso después de haber transcurrido mucho tiempo, sobre todo si se trata de situaciones con las que el niño está familiarizado (Merritt et al., 1994; Ornstein et al., 1995).

A pesar de sus ventajas, la utilización de guiones y estereotipos también tiene sus inconvenientes, de manera que no se ha llegado a una conclusión unánime sobre si la familiaridad del niño con la situación global puede influir en su memoria sobre un suceso concreto. Por ejemplo, un niño de entre cinco y siete años puede adornar su descripción de lo ocurrido con elementos y sucesos que formen parte de sus propios guiones. Además, cuando un suceso se reproduce con una cierta regularidad, niños y adultos tienden a borrar las diferencias entre un episo-

© Ediciones Pirámide

dio y otro y a establecer un guión o estereotipo (Lamb, Sternberg y Esplin, 1994). El paso del tiempo entre la experiencia y el recuerdo también aumenta la tendencia a basarse en guiones. A su vez, las explicaciones basadas en guiones aportan menos detalles. Davidson (1991) encontró que los niños recordaban mejor los sucesos inusuales que los sucesos específicos congruentes con sus recuerdos generales o guiones. En el estudio anteriormente mencionado de Ricci y Beal (1998) la familiaridad del niño con la situación (condición fiesta de cumpleaños) no mejoraba su recuerdo del intruso que cometió el delito (robo de un regalo), independientemente de la medida utilizada para evaluar la memoria (recuerdo libre, reconocimiento). Los niños recordaban relativamente poco sobre el intruso o sus acciones.

En general, los niños pequeños tienden a realizar descripciones más breves de sus experiencias que los adultos, aunque éstas son bastante exactas, siendo más comunes los errores de omisión tanto en el caso de los adultos como en el de los niños (Steward, 1993). Un método para determinar la calidad de la memoria del niño sobre una determinada experiencia consiste en pedirle que cuente lo sucedido sin formularle ninguna pregunta específica (recuerdo libre). La información obtenida con este procedimiento es más probable que esté libre de los sesgos del entrevistador. Los estudios han encontrado que, en general, los niños pequeños aportan relativamente menos detalles que los niños mayores (que aportan menos que los adultos) en el recuerdo libre sobre experiencias pasadas. Además, aunque los niños más pequeños aportan menos detalles (más omisiones), cometen un porcentaje equivalente de errores, pero no más. Esto indica que la información aportada incluso por niños muy pequeños puede ser tan exacta como la de los adultos. Sin embargo, en el contexto judicial se suele mirar tanto la cantidad como la calidad de la información, por lo que hay que recurrir al recuerdo guiado para aumentar la cantidad de información aportada por el niño.

El recuerdo guiado consiste en utilizar palabras o *bits* de información para aumentar la cantidad de información recordada por el niño. Se puede recurrir a enunciados del tipo verdadero/falso o sí/no, que suelen implicar alguna pregunta sobre si un suceso o detalle ocurrió o formó parte de la experiencia en cuestión («¿Te tocó el señor X tus partes privadas?»), o a un formato de elección múltiple en el que se presenten varias alternativas para que el niño elija una («¿La persona de la que estás hablando era joven o mayor?»). También se puede optar por un formato de respuesta corta, pidiéndole al sujeto que aporte información sobre un determinado detalle («¿Puedes hablarme sobre la ropa de esa persona?»). Los primeros estudios sobre recuerdo guiado ya pusieron de relieve que los niños (incluso los preescolares) que han observado un suceso en el que no participaron pueden recordar información con tanta exactitud como los mayores y adultos (por ejemplo, Ceci, Toglia y Ross, 1987; Saywitz, 1987). Sin embargo, los niños menores pueden tener más dificultades en el recuerdo guiado cuando se trata de experiencias en las que actuaron como participantes (por ejemplo, Goodman et al., 1987). Asimismo, cometen más errores que los mayores y que los adultos cuando

© Ediciones Pirámide

se utilizan preguntas de elección múltiple y, además, entre las alternativas no se incluye la respuesta exacta. Aunque sepan que pueden responder con «ninguna de las anteriores», muchos no lo hacen. Por el contrario, no tienen más dificultades que los adultos cuando se les plantean preguntas de verdadero/falso o de elección múltiple incluyendo la respuesta exacta (King y Yuille, 1987).

Los niños es más probable que recuerden aspectos y sucesos importantes y significativos para ellos (para revisión véase Ornstein, Larus y Clubb, 1992), aunque esto no significa necesariamente que recuerden mejor los incidentes abusivos. Hay que tener en cuenta que no todos los incidentes de abuso sexual resultan dolorosos o traumáticos y que, además, el contexto en el que se revelan los abusos puede resultar una experiencia estresante, con independencia de que lo sea el suceso recordado. Además, en distintos momentos se puede estar captando diferentes tipos de memoria (recuerdo, reconocimiento, memoria reconstructiva), a los que la activación puede afectar de manera diferente. También hay que tener en cuenta que aunque el niño recuerde el suceso, el proceso de recuperación, en sí mismo, resulta complicado. El acceso a algunas partes de la memoria puede resultar más difícil cuando ha transcurrido un tiempo considerable. Flin, Boon, Knox y Bull (1992) encontraron que los sujetos de todas las edades aportaban menos información cinco meses después de un suceso que la aportada inicialmente y que los niños de seis años de edad aportaron menos información que los de nueve y que los adultos. Sin embargo, la cantidad de información incorrecta no aumentaba con el paso del tiempo. No obstante, conviene no olvidar que la memoria es un proceso reconstructivo que se puede ver influido por la forma de preguntar y que la repetición de las entrevistas no solo puede dar lugar a una consolidación de la memoria (facilitando el recuerdo subsiguiente) sino también a su configuración (Ornstein, Larus y Clubb, 1992).

En definitiva, como señalan Eisen y Goodman (1998), la memoria de niños de tan sólo tres años de edad suele encontrarse ya bien organizada, al menos cuando se trata de sucesos comprensibles y que han sido directamente experimentados. Los niños pequeños (de tres a cinco años de edad) pueden proporcionar unos informes exactos sobre sucesos concretos y nuevos de su vida, manteniéndose su memoria durante largos períodos de tiempo (para revisión véase Fivush, 1993). Sin embargo, a menudo carecen de una base de conocimientos lo suficientemente amplia como para dar sentido a los sucesos y, consiguientemente, pueden no entender muchas experiencias. Las limitaciones cognitivas en el número de dimensiones o unidades de información que un niño puede coordinar y tener en mente constituyen también un factor restrictivo. El niño tiene que darle sentido a un suceso para poder incorporar los detalles de la experiencia a los esquemas de que dispone; la forma en que defina el suceso determinará como se almacena, organiza y recuerda en un momento posterior. Comparados con los niños mayores, los más pequeños también presentan un menor control consciente de su memoria, de manera que a menudo necesitan ayuda de los adultos para narrar el suceso, quienes pueden ayudarlo a etiquetar la información que es crítica y a asi-

© Ediciones Pirámide

milar la nueva información en sus esquemas sin que se produzca una distorsión significativa (Tessler y Nelson, 1994; para revisiones véase Fivush, 1993, 1998).

## 2.5. Trauma y memoria

### 2.5.1. *Procesamiento de la memoria traumática*

Una cuestión fundamental relacionada con la evaluación del abuso sexual es la del grado de exactitud o de sugestibilidad que presenta la memoria de los niños sobre sucesos altamente estresantes y traumáticos y si este tipo de recuerdos necesita unos mecanismos explicativos especiales (Eisen y Goodman, 1998). Mientras que unos autores defienden que las memorias traumáticas se procesan de un modo muy distinto que las de sucesos ordinarios (Alpert, 1995; Van der Kolk y Fisler, 1995; Whitfield, 1995a, 1995b), otros, por el contrario, opinan que no existen diferencias y que la información traumática se adquiere, retiene y olvida del mismo modo (Hembrooke y Ceci, 1995; Loftus, Garry y Feldman, 1994; Shobe y Kihlstrom, 1997). Los estudios empíricos de campo y los informes clínicos tampoco coinciden en sus conclusiones sobre la exactitud con que los niños recuerdan e informan sobre sucesos traumáticos y no traumáticos (para revisiones véase Fivush, 1998, y Goodman, Emery y Haugaard, 1997). Finalmente, los resultados sobre los efectos del estrés en la memoria y en la sugestibilidad de los niños también han sido mixtos y no concluyentes (Eisen, Goodman, Qin y Davis, 1998; Merritt, Ornstein y Spicker, 1994; Peterson, 1998; Shrimpton, Oates y Hayes, 1998).

Las memorias traumáticas y no traumáticas anteriores a los 20-30 meses de edad es probable que se almacenen y organicen como memorias implícitas, no pudiendo llegar a adquirir nunca una forma narrativa. En torno a los dos años y medio o tres años de edad los niños pueden ya informar con exactitud sobre los detalles de experiencias personales (Eisen y Goodman, 1998). Su capacidad para verbalizar una experiencia puede guardar relación con la de organizar la memoria de manera que se pueda recuperar e informar en un momento posterior (véase Fivush, 1998). Para los niños de menor edad puede resultar especialmente difícil informar de lo ocurrido sin el apoyo de señales o invitaciones contextuales (por ejemplo, Bauer y Wewerka, 1997).

Recientemente, Eisen y Goodman (1998) revisaron y analizaron diversos factores que se supone que están relacionados con la memoria y con la sugestibilidad de los niños ante sucesos traumáticos. En primer lugar, y por lo que respecta a la cuestión siempre problemática de lo que constituye una experiencia traumática, parten del reconocimiento de que la mayoría de las definiciones suelen incluir diversos conceptos básicos (amenaza para la salud y el bienestar, indefensión ante un peligro insoportable, insuficiencia de los mecanismos de afrontamiento, percepción del mundo como incontrolable e impredecible) y de que las experiencias estresantes no traumáticas pueden ser percibidas como amenazantes

© Ediciones Pirámide

por unos y simplemente desafiantes por otros (Brewin, Dalgleish y Joseph, 1996; Van der Kolk y Fisler, 1995).

Los sucesos traumáticos y estresantes a menudo dejan una impresión clara en la memoria y el individuo los organiza de un modo coherente, informando sobre ellos con exactitud y con relativamente poca distorsión (véase, por ejemplo, Goodman, Quas, Batterman-Faunce, Riddleberger y Kuhn, 1997; Reviere, 1996). El almacenamiento y mantenimiento de detalles claros sobre los elementos centrales de la experiencia se explicaría por mecanismos como la repetición de la información (a uno mismo o a otra persona) o revivir la experiencia (revisar repetidamente el suceso o verse expuesto de algún otro modo a sus componentes) o por un proceso de reintegración (Howe, Courage y Bryant-Brown, 1993). Más controvertida es la cuestión de la codificación de estos sucesos traumáticos o estresantes, habiéndose sugerido como mecanismos explicativos las «memorias flash» (sucesos con alta carga emocional se pueden recordar con gran claridad), la represión y la disociación (Eisen y Goodman, 1998).

El incremento del estrés durante el momento del trauma puede llevar a una concentración de la atención en los detalles básicos del suceso a expensas de los periféricos (Christianson, 1992a, 1992b), lo que, a su vez, daría lugar a un mejor procesamiento. De hecho, algunos estudios recientes han demostrado que los niños recuerdan mejor los detalles centrales de los sucesos estresantes y traumáticos que sus elementos periféricos (por ejemplo, Peterson y Bell, 1996) y que se resisten más a la información capciosa que afecta a los detalles centrales de sucesos estresantes (por ejemplo, Goodman et al., 1991). Sin embargo, y probablemente debido a la dificultad que entraña la definición de información central y periférica, no faltan los estudios en los que no se ha encontrado esta tendencia (por ejemplo, Eisen et al., 1998). Teóricamente, la concentración de la atención en momentos de alto estrés continuaría hasta que en un determinado momento se haría especialmente intensa sobre el elemento más central y amenazante del trauma.

Cuando el estrés intenso se convierte ya en estrés traumático el individuo, al sentirse totalmente desbordado, no podría procesar información de forma narrativa, produciéndose una disociación de la memoria, que se compartimentaliza y no se integra en los esquemas existentes. La disociación se produciría mientras tiene lugar la experiencia traumática y el sujeto la codifica (Van der Kolk, 1996). Desde esta perspectiva, la disociación llevaría a memorias poco de fiar y especialmente vulnerables a la distorsión: los intentos de reconstruir un suceso basándose en fragmentos de la memoria, de sentimientos y de intuición podrían dar lugar a una falsa memoria. Sin embargo, hay pocas pruebas empíricas que avalen esta hipótesis (para revisiones véase Kihlstrom, 1996, y Loftus, 1997). Por represión se entiende el apartamiento de un suceso de la conciencia por su contenido amenazante para el individuo, pero una vez codificado por éste. En este caso, por tanto, es posible recuperar la memoria en un momento posterior.

La aparente paradoja de que una memoria pueda existir en dos formas distintas, cada una con sus propiedades separadas y únicas, la pueden explicar las teo-

© Ediciones Pirámide

rías de los sistemas múltiples de memoria (Eisen y Goodman, 1998). Johnson y Multhrup (1992) propusieron un «sistema modular de memoria de entrada múltiple» (MEM), en el que «subsistemas perceptivos» primitivos del cerebro manejarían la información perceptual, mientras que otros «subsistemas reflexivos» más nuevos se ocuparían del material verbal. La información traumática se manejaría en diversos niveles dentro del MEM. Por su parte, Brewin, Dalgleish y Joseph (1996) explican el procesamiento del trauma diferenciando entre «memorias accesibles verbalmente» (esencialmente narrativas y de recuperación voluntaria a partir de experiencias traumáticas autobiográficas) y «memorias accesibles situacionalmente» (no se pueden recuperar o editar cuando lo desea el sujeto, sino que son estimuladas automáticamente por señales verbales, sensoriales o afectivas relacionadas con el trauma).

Se produce una integración completa cuando la información traumática se asimila adecuadamente en los esquemas existentes, provocando pocos sesgos o distorsión de la memoria. Ahora bien, el desarrollo cognitivo inadecuado o un escaso apoyo social pueden interferir en la integración de la información y provocar un «procesamiento crónico del trauma» (provocando sesgos importantes de memoria) o una «inhibición prematura» del procesamiento del trauma (creando unos guiones relacionados con el trauma inexactos y/o incompletos que dejen grandes discrepancias entre la información traumática y los esquemas existentes).

### 2.5.2. *Procesamiento de la memoria traumática por los niños*

La centración de la atención en momentos de alto estrés hace posible un mejor procesamiento de la información central del suceso traumático, a expensas de los detalles periféricos menos centrales al trauma. El individuo atiende más y codifica con mayor claridad la información central, produciéndose una escasa distorsión o pérdida de detalles (Christianson, 1992a). Además, repite luego esta información a sí mismo o a otras personas (Yuille y Tollestrup, 1992) y este proceso de recuperación repetida y de volver a contar el suceso haría posible un registro más elaborado y mejor mantenido que, además, resulta fácilmente accesible. Asimismo, la revisión repetida del suceso le permite aumentar la probabilidad de que la memoria traumática se integre en los esquemas existentes con un mínimo de distorsión.

Hay razones para esperar una menor exactitud en la información de sucesos traumáticos y una menor operatividad de las influencias evolutivas por parte de los niños de menor edad (Eisen y Goodman, 1998): la base de conocimientos del niño y su preparación para la comprensión de su experiencia traumática determinarán la información que considere central durante la codificación y a la que podrá acceder durante los procesos de recuperación y ensayo. Además, atender a la información central durante la codificación tampoco asegura el mantenimiento de una memoria clara del suceso con el paso del tiempo. Por el contrario, si no se repite o reac-

© Ediciones Pirámide

tiva (deseo de olvidar, falta de apoyo adulto) puede seguir el mismo patrón de olvido que los detalles periféricos (Yuille y Tollestrup, 1992). Asimismo, el procesamiento inadecuado del suceso traumático puede dar lugar a guiones *(scripts)* sobre el trauma que sean inexactos y/o incompletos y que dejen amplias discrepancias entre la información sobre el trauma y los esquemas existentes (Brewin et al., 1996). Teóricamente, la no integración de las memorias traumáticas llevaría al desarrollo de síntomas de estrés postraumático y/o de disociación (para revisión véase Putnam, 1997), que inhibirían el procesamiento de la información y las habilidades generales de memoria. Por consiguiente, la capacidad cognitiva y emocional del niño para integrar información traumática se convierte en una importante cuestión evolutiva: los esquemas de los niños pequeños, su base de conocimientos y sus capacidades de integración son probablemente distintas, cualitativa y cuantitativamente, de las de los adultos (Eisen y Goodman, 1998).

Como la atención se va centrando cada vez más en los detalles principales del trauma, el sujeto no atiende a los detalles periféricos lo suficiente como para codificarlos en su memoria y, por consiguiente, o bien no los retiene en absoluto o los codifica débilmente y desaparecen con rapidez (Christianson, 1992b). Sin embargo, los niños a veces se centran en detalles de los sucesos traumáticos que a ellos les resultan significativos por motivos desconocidos para el adulto. Pedirles que informen sobre memorias que o bien les resultan inaccesibles o bien nunca las han retenido podría llevarles a crear fantasías e informes falsos, simplemente para satisfacer las persistentes peticiones del entrevistador de que aporte más información (Eisen y Goodman, 1998). Por otra parte, el aumento de la tensión y del terror pueden llevar a una centración interna de la atención (preocupación por la propia seguridad, sensaciones corporales o sentimientos), haciendo que el niño no atienda adecuadamente a los detalles del suceso y no los codifique o retenga (Goodman y Quas, 1996; Pynoos et al., 1995).

Revisar el suceso justo después del trauma para intentar darle sentido a lo que ha ocurrido constituye lo que se denomina el proceso de «elaboración postrauma». El niño puede crear su propia explicación de lo sucedido, exacta o no, en un intento de asimilar dentro de sus esquemas una información incomprensible (Pynoos, Steinberg y Aronson, 1997). La idea se basa en el concepto de Christianson (1992a) de elaboración postestímulo, según el cual la memoria de un suceso activado emocionalmente se ve fortalecida por la repetida recuperación y repetición de la experiencia. Una cuestión fundamental al respecto es la de si existen ciertos momentos posteriores al trauma en los que el niño podría ser especialmente sugestionable y vulnerable a los efectos de la introducción de falsa información. En este sentido, contar con la ayuda de un adulto no garantiza que el procesamiento de la memoria traumática vaya a ser exacto. Puede ocurrir que intente ayudarlo a afrontar el suceso usando explicaciones inexactas, que se trate de un adulto manipulador que intente confundirlo para ocultar una conducta inapropiada o maliciosa o de un entrevistador que le sugiera explicaciones y construya con él una narración inexacta que satisfaga sus necesidades (Eisen y Goodman, 1998).

© Ediciones Pirámide

Sin embargo, los niños que carecen del apoyo de un adulto en el momento del trauma son más vulnerables y es más probable que se vean desbordados por la situación, lo que, a su vez, perjudicaría su capacidad para procesar adecuadamente la información relacionada con el trauma. La disponibilidad de una figura de apoyo puede repercutir en una mejora de la memoria y en una menor sugestibilidad, ya que puede suponer la oportunidad de elaborar conjuntamente una narrativa coherente y exacta del suceso, de mantener y ensayar la memoria y de amortiguar los efectos emocionales negativos del trauma, facilitando así el procesamiento óptimo de la información (Eisen y Goodman, 1998). Antes de la experiencia los padres influyen en el estilo de afrontamiento, resistencia, conocimientos y seguridad del niño; durante el incidente, la disponibilidad de una figura de apoyo le ayudaría a amortiguar los efectos del suceso, mientras que su función posterior puede ser la de ayudarle a entender la experiencia traumática y a confiar en su recuperación psicológica (Bat-Zion y Levey-Shiff, 1993; Pynoos et al., 1995). Se ha demostrado, por ejemplo, que los niños con apego seguro presentan una mayor autoconfianza que los de apego inseguro y que ésta, a su vez, se relaciona con la resistencia del niño a la sugestión, de manera que las diferencias de edad en sugestibilidad desaparecen al controlar la autoconfianza (Goodman et al., 1991; Toth y Cicchetti, 1995; Vrij y Bush, 1998).

La *psicopatología general* parece afectar negativamente a la memoria, habiéndose propuesto como mecanismos explicativos la menor atención que prestan los niños trastornados a los detalles durante la codificación, su menor eficacia para organizar y recuperar la información y su inferior rendimiento en el contexto de la entrevista (pueden sentirse más fácilmente confundidos o no prestar atención a las preguntas capciosas formuladas). Por ejemplo, Eisen, Goodman, Qin y Davis (1997, 1998) encontraron que los niños maltratados clasificados con más trastornos psicológicos presentaban una menor resistencia a la información capciosa. No obstante, el rendimiento de la memoria se puede ver afectado de modo muy distinto por las distintas formas de psicopatología.

La no integración de la información traumática en las estructuras existentes de la memoria constituye el proceso básico en el desarrollo del *desorden de estrés postraumático* (para revisiones véase Pynoos et al., 1995; McNally, 1996). El desorden de estrés postraumático puede impactar negativamente en el procesamiento de la información de varias formas (Van der Kolk y McFarlane, 1996): la intrusión persistente de la memoria traumática interfiere en la capacidad de atención, la naturaleza aplastante de la información traumática provoca una interferencia proactiva que impide su procesamiento y, finalmente, el individuo con este desorden tiene problemas generalizados de atención, distraibilidad y discriminación del estímulo. En el caso de los niños, este tipo de problemas suele adoptar la forma de desorden de hiperactividad y déficit de atención.

Puede existir un momento crítico en el que los niños se encuentren manifiestamente estresados y no puedan seguir procesando información amenazante de un modo significativo (este momento variaría en función de factores como el apoyo

© Ediciones Pirámide

social, las habilidades de afrontamiento o el sentirse abrumado por la ansiedad) produciéndose una *disociación* (Eisen y Goodman, 1998). Según Van der Kolk y Fisler (1995), el síntoma más común de trastorno de la memoria provocado por la disociación patológica es la amnesia sobre el propio trauma. Existen informes sobre adultos con un historial de abuso sexual infantil que presentan grandes lagunas en su memoria autobiográfica sobre sucesos traumáticos y no traumáticos (Edwards y Fivush, 1998; Kuyken y Brewin, 1995). Sin embargo, es difícil estudiar científicamente este tipo de casos, existiendo dudas sobre la extensión y las causas de la amnesia o incluso sobre lo apropiado de utilizar este término. Putnam (1997) señala que las amnesias sobre la fuente son frecuentes en niños (y adultos) con desórdenes disociativos. El sentimiento crónico de despersonalización y de desapego que presentan da a sus memorias autobiográficas un aspecto como de ensoñación, de manera que es difícil determinar si su narración refleja su experiencia real, la experiencia de otro o un sueño. Además, las discontinuidades en su memoria debidas a la disociación patológica lo hacen propenso a aceptar sugerencias que le permitan rellenar las lagunas de su memoria autobiográfica, pudiendo crear seudomemorias. Asimismo, Putnam (1997) observó que los individuos con disociación general no patológica confiaban menos en sus recuerdos, siendo más vulnerables a los efectos de la desinformación (sugestión). Otros investigadores han informado también de una relación positiva entre disociación y sugestibilidad en los niños (por ejemplo, Eisen et al., 1997). Es posible que estas relaciones se encuentren mediatizadas por una falta de confianza en la propia memoria.

### 2.5.3. *Maltrato infantil, memoria y procesamiento de información*

Los niños desarrollan guiones *(scripts)* sobre los sucesos de su vida cotidiana, de manera que los que viven en un ambiente crónicamente estresante es muy probable que desarrollen unos guiones generalizados que contengan la esencia de sus experiencias de abuso. Este guión podría dar lugar a confusiones sobre incidentes abusivos similares, sobre todo si ha transcurrido mucho tiempo. Sin embargo, no esta claro todavía si las capacidades del niño abusado para organizar, recordar y transmitir la información sobre actos abusivos crónicos o sobre un acto abusivo aislado difieren (Eisen y Goodman, 1998). Terr (1991) propuso distinguir entre sucesos traumáticos aislados, que se suelen recordar muy bien y con gran detalle a partir de los tres años de edad (para revisión véase Reviere, 1996) y experiencias traumáticas múltiples o crónicas, que no se recuerdan bien y que a menudo se disocian total o parcialmente. Sin embargo, hay pocas pruebas empíricas de que los niños objeto de abusos crónicos utilicen la disociación como mecanismo defensivo, existiendo incluso algunos datos en contra (Goodman et al., 1994). Además, se ha formulado otra explicación alternativa a la influencia de los abu-

© Ediciones Pirámide

sos crónicos en la memoria: la desconfianza desarrollada por los niños maltratados y subsiguiente hipervigilancia ante situaciones amenazantes puede llevarles a una mejor memoria del suceso y mayor resistencia a la información capciosa. Por ejemplo, Pollak, Cicchetti, Klorman y Brumaghim (1997) encontraron que los niños maltratados realizaban una organización cognitiva más eficiente de los estímulos asociados a la cólera que los de la felicidad, como resultado de unos modelos internos de trabajo y de unas memorias con un sesgo hacia el procesamiento de información emocional negativa.

Los malos tratos pueden tener unos efectos cognitivos negativos en el niño. El niño abusado no siempre cuenta con el apoyo de sus padres e incluso, en determinados casos, es posible que intenten confundirlo, engañarlo o inducirlo a error para que no revele lo sucedido. El niño se puede sentir culpable y/o avergonzado, lo que podría contribuir a una desorganización de su memoria (Fivush, 1998; Fivush y Schwarzmueller, 1995). Por ejemplo, Freyd (1996) propuso que la traición cometida por el padre que abusa sexualmente de su hija activa un mecanismo de afrontamiento que bloquea la conciencia del abuso en la víctima para mantener un proceso normal de apego. Ahora bien solo sería la traición la que tendría estos efectos negativos en la memoria, ya que otro tipo de traumas tendría unos efectos contrarios a los anteriores (mejor memoria).

## 3. DISTINCIÓN ENTRE FANTASÍA Y REALIDAD

Durante los últimos cien años los investigadores han mantenido puntos de vista muy diferentes sobre la capacidad de los niños para distinguir la fantasía de la realidad. Autores como Freud o Piaget pensaban que las fantasías de los niños pequeños (preescolares) desvirtuaban la exactitud de sus informes. Esta perspectiva comenzó a cambiar en la década de los setenta, cuando autores como Flavell demostraron que incluso los preescolares más pequeños podían diferenciar entre figuras reales e imaginadas y que comprendían la distinción entre entidades imaginadas y reales. Algunos estudios recientes han contribuido a moderar algo más esta ultima perspectiva extrema: cuando a un niño pequeño se le pide que imagine unos determinados sucesos y luego se le pregunta si han sucedido realmente o no, tiende a informar que son reales (por ejemplo, Foley, Harris y Hermann, 1994; Parker, 1995).

Mientras que la monitorización de la realidad se refiere a recordar si un suceso fue imaginado o real, la monitorización de la fuente implica identificar los orígenes de nuestros recuerdos para aclararlos o validarlos (Ceci y Bruck, 1998; Poole y Lamb, 1998). Se trata de un aspecto de la memoria especialmente importante para comprender cómo las explicaciones del niño se pueden ver contaminadas por las interacciones con otros niños o con los adultos. La falta de monitorización de la fuente puede llevar al niño a afirmar haber experimentado sucesos o visto objetos que en realidad solamente ha oído del adulto, visto en televisión o

© Ediciones Pirámide

imaginado. En ciertas condiciones, las confusiones en la monitorización de la fuente podrían ser las responsables de los efectos de la sugestibilidad: si el niño no recuerda el origen de un detalle falso que le fue suministrado por el entrevistador, puede estar convencido de haberlo experimentado realmente. De este modo es como las sugerencias capciosas se pueden incorporar a la memoria. Además, es más probable que los niños confundan los recuerdos cuando la discriminación entre las posibles fuentes resulta difícil debido a su semejanza o a la degradación de la memoria con el paso del tiempo (por ejemplo, Parker, 1995).

Aunque la exactitud en la monitorización de la fuente varía en función de la situación, los preescolares tienen más dificultades para determinar si han obtenido la información basándose en su propia experiencia o por otras fuentes. Recientes estudios han demostrado sus limitaciones que les llevan a confundir la fuente de la información y manifestar, por ejemplo, que ya tenían conocimientos que acababan de aprender en el experimento (por ejemplo, Lindsay, Gonzales y Eso, 1995; Taylor, Esbensen y Bennett, 1994). El diseño de estas investigaciones consiste, básicamente, en que los niños presencien un suceso (por ejemplo, que vean una película corta) y recordarle después detalles sobre el mismo, algunos de ellos falsos. Cuando posteriormente se les pide que recuerden los detalles del suceso original, los niños a menudo no pueden monitorizar la fuente de la información, de manera que informan sobre los detalles que les fueron sugeridos como si fueran reales o dicen haber oído o visto cosas que nunca sucedieron. Aunque esto se produce a todas las edades, los pequeños cometen un número mayor de errores. Incluso cuando se les advierte que algunas de las cosas que se les han dicho después del suceso no son ciertas, continúan cometiendo este tipo de errores, sobre todo los preescolares (Lindsay et al., 1995; Poole y Lindsay, 1995).

Por ejemplo, Poole y Lindsay (1995) llevaron a cabo una investigación en la que niños de preescolar jugaban durante dieciséis minutos en el laboratorio con «Mr. Ciencia». Cuatro meses después enviaron a los padres un libro de historietas especialmente diseñado para cada niño, en el que se describía su visita al laboratorio. Las historietas describían dos experimentos observados por el niño, pero también otros dos que no había visto. Además, las historietas terminaban con una explicación totalmente inventada sobre cómo se había despedido Mr. Ciencia del niño al final del experimento («Mr. Ciencia le limpió a... las manos y la cara con una toallita de papel. Se la acercó a la boca de... y sabía realmente mal»). Los padres leyeron tres veces las historietas a sus hijos. Cuando después fueron entrevistados, más de la mitad contestó, sin ser cierto, que sí, que Mr. Ciencia les había puesto algo en su boca que sabía horriblemente, adornando muchos de ellos sus respuestas. Además, estas respuestas inexactas fueron aumentando con la repetición de las entrevistas. Finalmente, cuando se les preguntó «¿Mr. Ciencia te puso en los labios algo que sabía muy mal o es una historia que te leyó tu madre?», el 71% contestó que era algo que le había sucedido realmente. Insistían en sus afirmaciones a pesar de que se les había advertido de que algunas de las cosas que les habían leído no habían ocurrido y de que se les había entrenado

© Ediciones Pirámide

para que contestaran con un no cuando les preguntaran por sucesos que no habían ocurrido.

Ceci y sus colaboradores (Ceci, Crotteau-Huffman, Smith y Loftus, 1994; Ceci, Loftus, Leichtman y Bruck, 1994) han investigado los efectos de la visualización de imágenes sobre la monitorización de la fuente y sobre los recuerdos falsos en preescolares. Los investigadores pidieron a los niños que pensaran en sucesos reales de su pasado (por ejemplo, un accidente que requirió puntos de sutura) y ficticios (por ejemplo, un cepo le había atrapado la mano y sus padres tuvieron que llevarlo al hospital). Durante la entrevista semanal, un adulto le mostraba una serie de tarjetas, cada una de ellas con un suceso real o ficticio diferente. El niño señalaba una tarjeta y el entrevistador se la leía, lo estimulaba para que se concentrara y visualizara la escena («Quiero que pienses sobre quién estaba contigo. ¿Qué ropa llevaba? ¿Cómo te sentías?») y le preguntaba si ese suceso le había ocurrido alguna vez. Después de diez semanas, otro adulto les planteó diversas preguntas abiertas y específicas sobre los sucesos reales y los falsos («¿Te has pillado alguna vez los dedos con un cepo y has tenido que ir al hospital para que te lo quitaran? ¿Puedes contarme más? ¿Qué pasó después?»). Algunos niños que visualizaron repetidamente sucesos ficticios realizaron narraciones muy detalladas, coherentes y, a veces, totalmente convincentes para el adulto que desconocía los hechos. El 58% de los preescolares del primer estudio (Ceci, Loftus et al., 1994) realizó narraciones falsas sobre al menos un suceso ficticio y un 25% lo hizo sobre la mayoría de los sucesos ficticios. Según los investigadores, lo que más llamaba la atención era el grado de elaboración alcanzado por las narraciones de la última semana, adornadas con explicaciones coherentes sobre el contexto y sobre las emociones provocadas por el accidente.

En un estudio posterior, Ceci, Crotteau-Huffman et al. (1994) demostraron que si los niños resultaban convincentes era porque realmente estaban convencidos de la veracidad de sus falsas historias. Los investigadores repitieron el mismo procedimiento, pero induciendo explícitamente la memoria («Hemos estado hablando con tu madre y nos ha contado cosas que te ocurrieron cuando eras pequeño. Después de que te hagas una imagen en tu cabeza y de que te esfuerces pensando sobre cada una de estas cosas durante un minuto quiero que me digas si puedes acordarte»). El asentimiento de los niños a los sucesos falsos fue aumentando con cada sesión. Durante la entrevista de la duodécima semana un nuevo adulto intentó desacreditar al entrevistador anterior diciéndoles que muchas de las cosas que el otro les había contado que habían sucedido realmente no eran verdad. Seguidamente, le preguntó a cada niño por los sucesos que habían ocurrido realmente. Aunque un pequeño número ahora dijo que los sucesos ficticios nunca habían ocurrido, la mayoría de los que anteriormente asintieron continuaba insistiendo en sus falsas afirmaciones. Esta tendencia se daba en mayor medida en los preescolares pequeños que en los mayores.

Schacter, Kagan y Leichtman (1995) sugirieron que las dificultades de los niños de preescolar se debían a la inmadurez del lóbulo frontal (mecanismo neu-

© Ediciones Pirámide

rológico relacionado también con el desarrollo de la atención). Sin embargo, Poole y Lamb (1998) opinan que, al igual que sucedía con la atención, los cambios neurológicos, por sí solos, no explican del todo el rendimiento del niño en la monitorización de la fuente, ya que la frecuencia de errores depende del tipo de preguntas que plantee el adulto. Por ejemplo, Roberts y Blades (1996) encontraron que los niños de cuatro años que habían visto un suceso y luego vieron otro en televisión eran tan exactos como los de diez años y como los adultos en su recuerdo inicial de los sucesos, aunque los preescolares confundían con más frecuencia los sucesos cuando el entrevistador les hacía preguntas específicas. También es más probable que los niños introduzcan información de la fuente errónea cuando el adulto les plantea preguntas cerradas (por ejemplo, «¿Él hizo...?») en vez de preguntas abiertas («Hablame sobre lo que pasó») (Poole y Lindsay, 1995, 1996).

Aunque los niños de tres y de cuatro años de edad tienen una escasa capacidad de monitorización de la fuente, esta habilidad continua desarrollándose durante los años de educación primaria. Por ejemplo, Brainerd y Reyna (1996) pidieron a niños de *kindergarten* y de tercer curso que se aprendieran una lista de palabras, comprobando después su memoria con dos tests de reconocimiento. El niño tenía que indicar si las palabras que aparecían eran las que había estudiado. Los de *kindergarten,* comparados con los de tercero, era más probable que dijeran que habían estudiado palabras que solamente habían aparecido en el test de memoria. Por su parte, Ackil y Zaragoza (1995) expusieron a niños y a adultos a una serie de preguntas capciosas durante una entrevista, y encontraron que los de primero cometieron más errores de monitorización de la fuente que los de tercero y que los de quinto que, a su vez, cometieron más errores que los estudiantes universitarios. Siguiendo un diseño similar, Poole y Lindsay (1996) pidieron a los padres que leyeran a sus hijos historias sobre sucesos reales vividos por los niños y otras sobre sucesos ficticios. Después, los niños debieron informar de los sucesos que realmente habían vivido. La monitorización de la fuente mejoraba entre los tres y los ocho años de edad, aunque incluso algunos niños mayores informaron de sucesos que nunca les habían ocurrido, incluidos dos sucesos que implicaban tocamientos.

Los resultados de los estudios sobre monitorización de la fuente resultan relevantes para la evaluación del testimonio de los niños abusados sexualmente que han estado en tratamiento terapéutico durante un cierto tiempo y que se hayan visto expuestos a inducciones de imágenes y a técnicas de trabajo de la memoria (Ceci y Bruck, 1998). Suponen una prueba bastante conservadora sobre la hipótesis de que pensar repetidamente sobre un suceso ficticio puede llevar a falsas creencias sobre su realidad. La mayoría de los niños de tres años de edad, por ejemplo, no tiene suficientes conocimientos como para describir contactos orales-genitales cuando se les pide que piensen repetidamente en si alguien les tocó de un modo inadecuado. Y si, además, se les realizan preguntas tendenciosas como ocurre en muchos casos, entonces la visualización de imágenes puede tener una profunda influencia sobre la exactitud de sus recuerdos.

© Ediciones Pirámide

El riesgo de utilizar estas técnicas se podría reducir si los terapeutas se aseguraran de que el niño comprende la necesidad de decir la verdad y le pidieran repetidamente que comprobara sus recuerdos durante la visualización (Ceci y Bruck, 1998). El problema es que estas medidas precautorias no se toman siempre. Muchos de los casos de abuso sexual infantil revisados por Ceci y sus colaboradores estuvieron recibiendo tratamiento durante meses, e incluso años, antes de testificar. Los registros de las sesiones terapéuticas, cuando existen, documentan la inducción repetida de imágenes y la estimulación a pensar en ellas y representarse sucesos. Otro elemento que podría provocar errores de monitorización, y que se encontraba presente en muchos de estos casos, era la lectura al niño por sus padres de libros sobre situaciones en las que un personaje imaginario tenía un secreto «malo» que le costaba contar, pero que, una vez revelado, se sentía mejor. Los libros se daban intencionadamente para que los padres hablaran con los niños sobre estos temas y los estimularan a pensar si les habían ocurrido a ellos esas mismas cosas. Se les preguntó si conocían a personas malas, si tenían algún secreto y, a veces, si habían sido abusados. Lo más probable es que los libros actuaran de catalizadores, estimulando revelaciones implantadas por otras fuentes (terapeuta, entrevistador).

En consonancia con los resultados de estos estudios, los protocolos de entrevista suelen recomendar que el entrevistador no mencione nombres específicos, objetos o acciones antes de que el niño haya mencionado esta información. Los niños que aportan información falsa debido a un error de la fuente, a veces pueden reconstruir el suceso real si se les pide explícitamente, aunque esta capacidad se limita a los tres y cuatro años de edad (Lindsay, Gonzales y Eso, 1995; Poole y Lindsay, 1996). Por el contrario, los niños mayores que recuerdan la fuente de su conocimiento, por un deseo de demostrarle al entrevistador los conocimientos que tienen, pueden narrar como reales sucesos que sólo han oído de los adultos (de ahí la necesidad de clarificar la finalidad de las preguntas).

Según Poole y Lamb (1998), los investigadores tienen aún pendiente la cuestión de cómo debería el entrevistador preguntar al niño sobre la fuente de sus conocimientos. Cuando el entrevistador sospecha que ha sido un adulto el que le ha dicho al niño que debía denunciar un suceso, a veces opta por preguntarle si el suceso ocurrió «realmente». Un problema de esta estrategia lo ilustra una anécdota contada por estos autores. Cuando el entrevistador le preguntó a una niña pequeña si los sucesos habían sucedido realmente la niña contestó que sí. A continuación, después de una pausa, la niña añadió: «Mami me lo dijo». Para los niños, evidentemente, la información procedente de sus padres y de otras fuentes es absolutamente real y, por consiguiente, la referencia a «lo que realmente pasó» no siempre permite distinguir entre información derivada de experiencia personal e información de oídas. Por el contrario, preguntarle directamente si alguien lo ha instruido para que contara lo que ha dicho puede llevar a desacreditar, injustamente, la alegación: los padres suelen instruir al niño para que coopere y «lo cuente todo», de manera que puede responder afirmativamente a la pregunta del entrevistador.

© Ediciones Pirámide

## 4. COMPRENSIÓN DE LOS CONCEPTOS DE VERDAD Y MENTIRA

En algunos estados norteamericanos, debido a una exigencia legal aún imperante (véase McGouhg, 1994), el investigador debe comprobar si el niño entiende la diferencia entre verdad y mentira antes de pasar a instruirlo para que cuente toda y únicamente la verdad. Independientemente de este imperativo, muchos autores se muestran partidarios de evaluar la comprensión por el niño de los conceptos de verdad y de falsedad para comprobar su competencia en el momento de la entrevista. El objetivo no es otro que ayudar al juez cuando tenga que tomar una decisión sobre la admisibilidad de las pruebas obtenidas durante la entrevista (Myers, 1998).

La comprensión de los conceptos de verdad y mentira mejora notablemente alrededor de los cuatro años y continúa desarrollándose gradualmente durante muchos años después. En torno a los tres o cuatro años de edad la mayoría define estos conceptos en función de la realidad objetiva: la verdad se corresponde con la realidad y la mentira no. Hacia los ocho o nueve años de edad ya suelen tener en cuenta la intencionalidad de mentir y comprenden que las equivocaciones honestas no constituyen una mentira. Sin embargo, su capacidad para utilizar el criterio de la intencionalidad en la definición de la mentira depende mucho de la tarea específica (Poole y Lamb, 1998).

La capacidad para distinguir entre verdad y mentira varía en función de dos factores: la forma de plantear la pregunta y el tema seleccionado para la discusión. Tradicionalmente, la comprensión del niño de los conceptos de verdad y mentira se ha evaluado pidiéndole que explique la diferencia entre ambos, solicitándole una definición de los dos términos, exigiéndole que identifique una determinada afirmación como verdad o como mentira o diciéndole que ponga un ejemplo. Recientes estudios en los que se han comparado los efectos de cada uno de estos métodos han demostrado cómo algunos de ellos repercuten negativamente en la competencia del niño (Saywitz y Camparo, 1998). Por ejemplo, Siegal y Peterson (1996) informaron que niños de tres a cinco años de edad tenían un bajo rendimiento cuando se les preguntaba si un osito había mentido o no, pero que lo hacían mucho mejor si se les preguntaba si el osito mentía o estaba equivocado. También mejoraba su rendimiento cuando tenían que juzgar la verdad o mentira de afirmaciones sobre el estado de la comida (por ejemplo, si era una mentira decir que el pan con moho se puede comer sin peligro) *versus* otro tipo de peligros (por ejemplo, si decir que está bien entrar en un chalet en el que hay una serpiente peligrosa es una mentira).

Saywitz y Lyon (1997), en un estudio realizado con niños maltratados de entre cuatro y siete años de edad, encontraron que entre un 60 y un 70% de los niños capaces de identificar correctamente afirmaciones como verdaderas o falsas fracasó cuando se utilizaron los otros métodos de evaluación antes mencionados. Los niños de cinco a siete años de edad identificaron correctamente las afirmaciones, mientras que algunos de cuatro años no lo hicieron. Cuando se utilizó una

© Ediciones Pirámide

tarea más simple, incluso los niños maltratados de cuatro años de edad y con retrasos significativos del lenguaje respondieron correctamente a más preguntas, al igual que los preescolares de tres años. La tarea en cuestión consistía en presentarles una imagen de dos niños y un objeto (manzana) sobre una mesa situada entre ellos. A los niños se les decía que según el niño de la derecha el objeto era una banana y que el de la izquierda afirmaba que era una manzana. A continuación se les preguntaba qué niño era el que estaba diciendo la verdad y cuál el que decía una mentira.

Sin embargo, aunque el entrevistador puede mejorar el rendimiento del niño haciéndole preguntas simples, concretas, sobre la verdad y la mentira, siguen existiendo tres limitaciones importantes que hay que tener en cuenta (Poole y Lamb, 1998). En primer lugar, esta discusión sobre la comprensión de los conceptos de verdad y mentira no parece guardar mucha relación con la capacidad del niño para informar con exactitud de un suceso, ya que se ha encontrado que los niños que diferencian entre ambos conceptos no son más exactos o menos sugestionables que los de su misma edad que fracasan (Pipe y Wilson, 1994). Tampoco hay pruebas de que cuando se habla con el niño sobre estos conceptos de verdad/mentira éste se motive más para filtrar la información inexacta. Por ejemplo, Huffman, Warren y Frazier (1997) entrevistaron a tres grupos de preescolares (ninguna discusión previa sobre verdad/mentira, evaluación estándar de su capacidad para identificar ambos conceptos, discusión/entrenamiento a fondo sobre ambos) usando preguntas tendenciosas y no tendenciosas sobre diversas actividades que habían observado. Los niños del último grupo (condición elaborada) fueron más exactos que los demás; sin embargo, los del segundo grupo (discusión estándar) resultaron tan sugestionables como los que no recibieron ningún tipo de instrucción.

Una tercera limitación radica en que la causa de que el niño aporte información inexacta puede estar en que malinterprete la finalidad de las preguntas o en que no monitorice la fuente de sus conocimientos, y que no se trate de un engaño intencionado. En este caso, la discusión sobre la verdad/mentira no va a hacer que la declaración del niño sea más exacta. Por ejemplo, Haugaard (1993) hizo que niños desde preescolar a tercer curso vieran uno de dos cortos de vídeo (el niño o la madre mentían diciendo que una niña había pegado al niño). Entre los que recordaban que la niña no le había pegado al niño, el 95% dijo que el niño mentía y el 79% consideró el silencio de la madre también como una mentira; de los que oyeron a la madre, el 86% dijo que era una mentira y el 97% también consideró que el niño mentía al corroborar la historia de la madre. Sin embargo, los niños pequeños no recordaban bien el tema fundamental del vídeo. Cuando se les preguntó si la niña había pegado al niño, el 42% de los preescolares afirmó que sí, un error que no cometió ninguno de los mayores. Unos creían que lo habían visto en el vídeo y otros simplemente pensaban que el que había mentido debía estar diciendo la verdad.

© Ediciones Pirámide

# 5. LENGUAJE Y CAPACIDADES DE COMUNICACIÓN

Incluso cuando la memoria del niño es buena, los esfuerzos para que preste un testimonio fiable se pueden ver frustrados por sus limitaciones evolutivas a la hora de comunicarse. Muchos de los problemas que plantea el testimonio de los niños se pueden deber a que no haya entendido las preguntas formuladas y a una interpretación incorrecta de sus respuestas por parte del adulto. Las exigencias que requiere la comunicación en el contexto judicial puede que no se adecuen al nivel de desarrollo lingüístico del niño. En estas condiciones, incluso la comunicación de los niños mayores puede no ser óptima (Saywitz y Goodman, 1996).

## 5.1. Desarrollo del vocabulario

El vocabulario de los niños pequeños suele ser mucho más limitado y menos descriptivo que el de los adultos. Sus explicaciones tienden a ser breves y con escasa información y, probablemente, no contengan adjetivos ni adverbios. No obstante, existen grandes diferencias individuales y se producen rápidos cambios evolutivos. El problema al que tiene que hacer frente el entrevistador es el de conseguir explicaciones que tengan los suficientes detalles descriptivos como para poder entender la declaración. Cuanto más pobre sea el lenguaje mayor será la probabilidad de que la declaración se interprete erróneamente o de que el propio niño malinterprete las preguntas y propósitos del entrevistador (Perry y Wrightsman, 1991; Walker, 1993). Las explicaciones de los niños también son breves porque no se pueden basar en experiencias pasadas que les permitan establecer asociaciones que enriquezcan sus explicaciones descriptivas con analogías o metáforas. Esta misma falta de asociaciones claras parece fomentar las digresiones cuando narran un incidente. El entrevistador obviamente debería ser consciente de la tendencia del niño a realizar estas digresiones y estar atento para reconducir su atención sin influir en él de manera sugestiva.

Los niños interpretan algunas palabras y frases de un modo bastante idiosincrásico, pudiendo no compartir el significado que le atribuyen los adultos o confundirlas con otras que conocen y que tienen un sonido similar. Por tanto, y para evitar confusiones, el entrevistador debe utilizar términos concretos en vez de genéricos (perro *versus* animal) y preguntarle al niño para asegurarse de que ambos están atribuyendo el mismo significado al término. En este sentido, el que el niño sea capaz de recitar los días de la semana o los números no quiere decir que esté capacitado para responder cuándo o cuántas veces ocurrió un determinado suceso (Poole y Lamb, 1998). Hasta los seis años de edad aprende de cinco a ocho palabras diarias, a veces después de haber oído el término una sola vez (por ejemplo, Wilkinson, Dube y McIlvane, 1996). Así pues, hay que tener un cuidado

© Ediciones Pirámide

especial para no enseñarle involuntariamente palabras relativas al abuso sexual, procurando siempre usar sus mismas palabras para describir objetos, partes del cuerpo y acciones. Por otra parte, al adulto le puede resultar difícil evaluar el vocabulario de un niño, debido a que ambos pueden percibir el grado de dificultad de las palabras de modo distinto y a que la adquisición de vocabulario depende del contexto. Por ejemplo, los niños tienden a responder negativamente cuando la pregunta contiene los términos algo, alguno o alguien («¿Ocurrió algo más?», «¿Te tocó alguien ahí?») o al principio usar adecuadamente los términos temporales (antes, después) sólo cuando describen acontecimientos habituales de su vida (Poole y Lamb, 1998).

Se está comenzando a estudiar la capacidad para responder a preguntas con un contenido especial y que, consiguientemente, requieren de unas determinadas habilidades cognitivas o experiencias de aprendizaje. Los niños pueden malinterpretar algunas palabras que son fundamentales y de uso frecuente durante la entrevista de evaluación del abuso sexual, bien porque no las suelan utilizar, bien por carecer del suficiente desarrollo cognitivo, o bien porque aparezcan en una frase demasiado complicada gramaticalmente para ellos (Poole y Lamb, 1998). Hasta los seis años creen que los tocamientos (acción de tocar) implican siempre las manos (pueden estar describiendo una penetración y decir que nadie les ha tocado) y algunos de siete años tienen dificultades para entender el término «mover» referido al pene, por lo que es recomendable utilizar otros verbos como «poner», «menear», «juguetear» (Walker, 1994). Los niños pequeños suelen confundir las palabras «entre» y «dentro», de manera que la mayoría considera cualquier contacto con su cuerpo (por ejemplo, una eyaculación entre los muslos) como «dentro de», haciéndose necesaria la formulación de preguntas aclaratorias al respecto.

Las preguntas planteadas en el contexto judicial a menudo requieren que los testigos indiquen con precisión el momento o el lugar, unas habilidades que se van desarrollando gradualmente durante los años de escuela primaria. El resultado puede ser un intento por parte de los niños pequeños de responder a preguntas que requieren de unas habilidades que aún no han desarrollado. El niño primero aprende los tiempos verbales y sólo después comienza a utilizar términos temporales (hoy, mañana, ayer). Hacia los cinco años de edad comprende los términos «ayer» y «mañana», así como los de «siempre», «nunca» y «algunas veces», aunque su comprensión de las fechas y del momento es muy limitada hasta los ocho o diez años. La capacidad para responder sobre la hora o el día en que se produjo un determinado suceso surge hacia los siete u ocho años de edad. A veces los niños de cinco años aún confunden «antes» y «después» (mejor utilizar «primero»), resultando más fácil de aprender «a la vez» y más difícil «mientras». Lo ideal es que el adulto intente inferir el momento en que se produjo un determinado incidente a partir de las actividades cotidianas del niño (por ejemplo, programa que estaba viendo en la televisión) o si fue en período vacacional o lectivo (Poole y Lamb, 1998).

© Ediciones Pirámide

Antes de los seis años el niño no entiende la palabra «más», por lo que resulta preferible la formulación de preguntas de elección múltiple para determinar la frecuencia («¿Ocurrió una vez o más de una vez?» *versus* «¿Estuviste en su casa más de una vez?»). Es hacia los ocho o nueve años cuando comienzan a darle el significado correcto al término «recordar», ya que antes de esa edad suelen pensar que para poder recordar algo es necesario haberlo olvidado antes. Se deben evitar las preguntas complejas iniciadas con «¿Recuerdas...?». La identificación clara de las personas es un componente crucial en el testimonio del niño, de manera que es preciso evitar las confusiones que se pueden producir por la duplicidad de nombres, el uso de motes o la utilización de palabras designando parentesco. Los niños no consiguen una comprensión completa de los términos de parentesco hasta los diez años o después; además, algunas familias acostumbran a usar términos de parentesco para referirse a algunos amigos más íntimos. Aunque las palabras esto/eso, aquí/allí, venir/ir, traer/llevar aparecen en el lenguaje espontáneo del niño a la edad de dos años, al tratarse de términos cuyo significado cambia en función de la ubicación del que habla y escucha, sólo es a los siete años de edad cuando el 90% de las respuestas de los niños son correctas. Finalmente, conviene tener muy presente durante el testimonio, que muchos niños menores de siete años no saben lo que es un abogado o tienen una noción equivocada y que casi un tercio de los de doce años no entiende el significado de la palabra jurado.

## 5.2. Desarrollo sintáctico

La secuencia sujeto-verbo-predicado es la más común en todos los niños cuando comienza el desarrollo del lenguaje, de manera que el niño procesa mejor las preguntas en las que se respeta ese orden. La voz pasiva (el caso más frecuente de ruptura de la anterior secuencia) no se domina completamente hasta los diez a trece años de edad, por lo que lo mejor es usar siempre la voz activa cuando se conversa con los niños (Poole y Lamb, 1998; Walker, 1994). Cuando se introduce información aclaratoria utilizando preguntas o frases complejas se debe poner primero la oración principal y mantener juntos al principio de la pregunta al sujeto y verbo principales («¿Te fuiste al dormitorio cuando llegaste a casa?»). A los niños también les resultan más difíciles de entender las frases con varias preguntas simultáneas e incluso las preguntas cortas que contienen más de un concepto («¿Se despertó alguien alguna vez y vio lo que ocurría?») Las preguntas que incluyen una negación («¿No te dijo que fueras a su casa?» o una doble negación («¿No dijiste que no te había tocado?» «¿No es verdad que tu madre no estaba en casa?»), así como las que solicitan la conformidad del sujeto de forma negativa o positiva («A ti no te gustaba, ¿verdad?» «Entonces te marchaste corriendo, ¿verdad?») son de una mayor complejidad lingüística y habría que evitarlas, aparte de que estas últimas son altamente sugestivas (Perry et al., 1995; Poole y Lamb, 1998).

© Ediciones Pirámide

La habilidad para referirse a nombres ya mencionados sirviéndose de los pronombres no se desarrolla plenamente hasta los diez años de edad, resultando especialmente difícil su uso para los niños de preescolar (Poole y Lamb, 1998). Las palabras que asumen el significado de otras anteriores resultan difíciles para los niños porque requieren un control de lo manifestado anteriormente (el niño pequeño procesa cada pregunta independientemente de lo manifestado hasta ese momento), de manera que el entrevistador debería utilizar un lenguaje redundante y repetir la información relevante en vez de utilizar pronombres. Finalmente, el niño desarrolla antes la capacidad para responder a preguntas sobre qué, quién, o dónde que a preguntas relativas a cuándo, cómo, y por qué. Incluso a los que comprenden el objetivo de la pregunta les puede resultar difícil determinar con exactitud las veces que se produjo un suceso, de modo que lo mejor es intentar averiguarlo preguntando simplemente si ocurrió una o más veces. Por otra parte, antes de los 7-10 años de edad los niños no describen bien sus motivaciones y la habilidad para describir los motivos de los otros no surge hasta los 10-13 años. Además, cuando se les pregunta por qué han hecho o dejado de hacer algo, pueden interpretarlo como un reproche («¿Por qué no se lo contaste a alguien?»), de manera que, siempre que sea posible, deberían evitarse las preguntas de este tipo (Poole y Lamb, 1998; Walker, 1994).

## 5.3. Capacidad de comunicación

Es solo a partir de los ocho años de edad cuando los niños comienzan a indicar los cambios de tema en la conversación, de manera que el entrevistador puede no percatarse de un cambio de este tipo cuando entrevista a un niño de menor edad, por lo que siempre deben pedirle una aclaración cuando piensen que se ha desviado del tema (Poole y Lamb, 1998; Warren y McCloskey, 1997). La expectativa de que el adulto está esperando una respuesta y de que hay que cooperar con él (figura de autoridad) contribuye a que las respuestas a preguntas específicas (mencionando objetos o acciones) sean menos exactas. A menudo al niño se le supone una capacidad para enfrentarse a las afirmaciones del entrevistador («¿No es verdad que...?»), cuando esta capacidad para negar de manera activa una declaración realizada por un adulto surge muy tarde en el desarrollo lingüístico.

Aunque habría que evitar las preguntas sugestivas, los pequeños es muy probable que se beneficien de los intentos por estructurar sus recuerdos utilizando ayudas y preguntas indicio (Dent, 1991). El entrevistador también debería evitar preguntas que los niños no sean capaces de responder. Si el pene estaba o no «en el interior de la rajita» es una pregunta que alguien que no esté familiarizado con el coito puede que no sea capaz de responder con exactitud. La niña puede experimentar la presión externa en la vagina como dolorosa y malinterpretar esta sensación (Lamb, Sternberg y Esplin, 1994). Para que el riesgo de confusión sea

© Ediciones Pirámide

mínimo habría que procurar que el niño utilice sus propias palabras mientras explica lo que ha visto o experimentado. Cuando no están claros determinados aspectos de la explicación lo mejor es pedirle que lo explique «de otra manera» en vez de pedirle que verifique la «reafirmación» del entrevistador (Perry y Wrightsman, 1991).

Los resultados de los estudios sugieren que la complejidad del lenguaje utilizado para preguntar influye en la consistencia de la declaración. Los niños pequeños no dominan muchos tipos de construcciones gramaticales que continuamente se utilizan en la sala de audiencias. Por ejemplo, los menores de ocho o diez años no entienden o malinterpretan algunos términos legales, identificándolos con alguna palabra cuyo sonido les resulta familiar. Los legalismos contienen frases formadas con cláusulas independientes y construcciones gramaticales que superan su nivel de comprensión y memoria. De hecho, cuando se les formulan preguntas sobre abusos utilizando legalismos, el porcentaje de errores aumenta ostensiblemente. Por ejemplo, Walker (1993) realizó un detallado análisis lingüístico del testimonio de un niño de cinco años de edad, testigo del asesinato de otros tres niños. El estilo lingüístico del entrevistador (uso de palabras y expresiones inapropiadas para la edad del niño, frases sintácticamente complejas y preguntas ambiguas) influía en la competencia comunicativa del testigo. De estos resultados se infiere que un niño puede contestar al entrevistador y no estar respondiendo a su pregunta.

Los niños pequeños a menudo no detectan cuándo un mensaje es ambiguo, e incluso cuando tienen conciencia de su ambigüedad no suelen manifestarselo al entrevistador, de manera que es a partir de los seis años cuando comienzan a desarrollar habilidades básicas de diálogo como pedir aclaración cuando no han entendido algo o expresarlo de otro modo cuando piensan que el adulto no los ha entendido (Poole y Lamb, 1998; Warren y McCloskey, 1997). En el contexto judicial se tiene muy en cuenta la capacidad del testigo para vigilar su comprensión y detectar cuándo es incorrecta una interpretación. Cuando a un niño se le pregunta por un suceso, puede intentar responder aunque no entienda la pregunta. Al darse cuenta que le toca el turno en la conversación, responderá a la parte que haya entendido de la pregunta, normalmente el principio o el final de la misma (Saywitz y Snyder, 1993). Al tratarse de un contexto complejo, con el que no está familiarizado, y basado en un intercambio verbal, es muy probable que tenga dificultades para vigilar su comprensión.

En resumen, los estudios sugieren que la calidad de la declaración de un niño depende de la capacidad que tenga el profesional encargado de realizar la entrevista para plantearle preguntas en un lenguaje que entienda y sobre conceptos inteligibles. También dependerá de la capacidad del niño para detectar y hacer frente a preguntas que no comprenda, una habilidad que se puede mejorar mediante la instrucción y la preparación (Saywitz y Goodman, 1996).

© Ediciones Pirámide

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Ackil, J. K. y Zaragoza, M. S. (1995). Developmental differences in eyewitness suggestibility and memory for source. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 57-83.

Alpert, J. L. (1995). Trauma, dissociation, and clinical study as a responsible beginning. *Consciousness and Cognition,* 4, 125-129.

Bat-Zion, N. y Levey-Schiff, R. (1993). Children in war: Stress and coping reactions under threat of scud missile attacks and the effect of proximity. En L. Lewis y N. Fox (Eds.), *The psychological effects of war and violence on children,* pp. 143-161. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bauer, P. y Wewerka, S. (1997). Saying is revealing: Verbal expression of event memory in the transition from infancy to early childhood. En P. van den Brock, P. Bauer y T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation,* pp. 139-168. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bjorklund, D. F. y Harnishfeger, K. K. (1995). The evolution of inhibition mechanisms and their role in human cognition and behavior. En F. N. Dempster y C. J. Brainerd (Eds.), *Interference and inhibition in cognition,* pp. 141-173. New York: Academic Press.

Brainerd, C. y Ornstein, P. (1991). Children's memory for witnessed events: The developmental backdrop. En J. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections,* pp. 10-20. Washington, DC: American Psychological Association.

Brainerd, C. J. y Reyna, V. F. (1996). Mere testing creates false memories in children. *Developmental Psychology,* 32, 467-476.

Brewin, C. R., Dalgleish, T. y Joseph, S. (1996). A dual representation theory o posttraumatic stress disorder. *Psychological Review,* 103, 670-686.

Bruck, M., Ceci, S. J., Francoeur, E. y Renick, A. (1995). Anatomically detailed dolls do not facilitate preschoolers' reports of a pediatric examination involving genital touching. *Journal of Experimental Psychology Applied,* 1, 95-109.

Ceci, S. J. (1996). *On intelligence: A bioecological treatise on intellectual development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ceci, S. J. y Bruck, M. (1998). Children's testimony: Applied and basic issues. En W. Damon (Coordinador principal), *Handbook of Child Psychology,* vol. 4, I. E. Sigel y K. A. Renninger (Coordinadores del volumen), *Child Psychology in Practice,* cap. 11, pp. 713-774. New York: Wiley.

Ceci, S. J., Crotteau-Huffman, M., Smith, E. y Loftus, E. F. (1994). Repeatedly thinking about non-events. *Conscious Cognition,* 3, 388-407.

Ceci, S. J., Loftus, E. F., Leichtman, M. D. y Bruck, M. (1994). The possible role of source misattributions in the creation of false beliefs among preschoolers. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis,* 42, 304-320.

Ceci, S. J., Toglia, M. P. y Ross, D. F. (Eds.) (1987). *Children's eyewitness memory.* New York: Springer-Verlag.

Christianson, S. A. (1992a). Remembering emotional events: Potential mechanisms. En S. A. Christianson (Ed.), *Handbook of emotion and memory: Research and theory,* pp. 307-340. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Christianson, S. A. (1992b). Emotional stress and eyewitness memory: A critical review. *Psychological Bulletin,* 112, 284-309.

Davidson, D. (1991). *Children's recognition and recall memory for typical and atypical actions in script-based stories.* Artículo presentado a la Society for Research in Child Development, Seattle, WA.


© Ediciones Pirámide

Dent, H. R. (1991). Experimental studies of interviewing child witnesses. En J. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections: Implication for eyewitness testimony,* pp. 138-146. Washington, DC: American Psychological Association.

Doris, J. (Ed.) (1991). *The suggestibility of children's recollections: Implication for eyewitness testimony*. Washington, DC: American Psychological Association.

Edwards, V. y Fivush, R. (1998). Autobiographical memory disruptions in adult survivors of childhood sexual abuse. En M. Eisen y R. Fivush (Chairs), *Childhood trauma and memory*. Biennial meeting of the American Psychology Law Society. Redondo Beach, CA.

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

Eisen, M. L., Goodman, G. S., Qin, J. y Davis, S. L. (1997). Individual difference factors related to maltreated children's memory reports. En M. L. Eisen (Chair), *Suggestibility in children's eyewitness memory reports: New research and emerging consensus*. 105th annual meeting of the American Psychological Association. Chicago, IL.

Eisen, M. L., Goodman, G. S., Qin, J. y Davis, S. L. (1998). Memory and suggestibility in maltreated children: New research relevant to evaluating allegations of abuse. En S. Lynn y K. McKonkey (Eds.), *Truth in memory,* pp. 163-189. New York: Guilford.

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

Fivush, R. (1993). Developmental perspectives on autobiographical recall. En G. Goodman y B. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses,* pp. 1-24. New York: Guilford.

Fivush, R. (1998). Children's recollections of traumatic and nontraumatic events. *Development and Psychopathology,* 10, 699-716.

Fivush, R. y Schwarzmueller, A. (1995). Say it once again: Effects of repeated questions on children's event recall. *Journal of Traumatic Stress,* 8, 555-580.

Flin, R., Boon, J., Knox, A. y Bull, R. (1992). The effect of a five-month delay on children's and adults' eyewitness memory. *British Journal of Psychology,* 83, 323-336.

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

Freyd, J. (1996). *Betrayal trauma: The logic of forgetting childhood abuse*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Goodman, G. S., Emery, R. y Haugaard, J. (1997). Developmental psychology and law: Divorce, child maltreatment, foster care, and adoption. En I. Sigel y A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice,* pp. 775-876. New York: Wiley.

Goodman, G. S., Golding, J. M., Helgeson,V., Haith, M. y Michelli, J. (1987). When a child takes the stand: Jurors' perceptions of children's eyewitness testimony. *Law and Human Behavior,* 11, 27-40.

Goodman, G. S. y Quas, J. A. (1996). Trauma and memory: Individual differences in children's recounting of a stressful experience. En N. L. Stein, C. Brainerd, P. A. Ornstein y B. Tversky (Eds.), *Memory for everyday and emotional events,* pp. 267-294. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

© Ediciones Pirámide

Goodman, G. S., Quas, J. A., Batterman-Faunce, J. M., Riddleberger, M. M. y Kuhn, J. (1994). Predictors of accurate and inaccurate memories of traumatic events experienced in childhood. *Consciouness and Cognition: An International Journal,* 3, 269-294.

Goodman, G. S., Quas, J. A., Batterman-Faunce, J. M., Riddleberger, M. M. y Kuhn, J. (1997). Children's reactions to and memory for a stressful event: Influences of age, anatomical dolls, knowledge, and parental attachment. *Applied Developmental Science,* 1, 54-75.

Haugaard, J. J. (1993). Young children's classification of the corroboration of a false statement as the truth or a lie. *Law and Human Behavior,* 17, 645-659.

Hembrooke, H y Ceci, S. J. (1995). Traumatic memories: Do we need to invoke special mechanisms? *Consciousness and Cognition,* 4, 75-82.

Howe, M., Courage, M. L. y Bryant-Brown, L. (1993). Reinstating preschoolers' memories. *Developmental Psychology,* 29, 854-869.

Huffman, M. L., Warren, A. R. y Frazier, S. (1997). *The effect of a truth/lie discussion on children's accuracy and competence.* Artículo presentado en el 23rd annual conference of the Association for Moral Education, Atlanta.

Johnson, M. K. y Malthrup, K. S. (1992). Emotion and MEM. Remembering emotional events: Potential mechanisms. En S. A. Christianson (Ed.), *Handbook of emotion and memory: Research and theory,* pp. 33-66. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kihlstrom, J. F. (1996). The trauma-memory argument and recovered memory therapy. En K. Pezdek y W. P. Banks (Eds.),*The recovered memory/false memory debate,* pp. 297-311. San Diego: Academic Press.

King, M. A. y Yuille, J. C. (1987). Suggestibility and the child witness. En S. J. Ceci, M. P. Toglia y D. F. Ross (Eds.), *Children's eyewitness memory,* pp. 24-35. New York: Springer-Verlag.

Kuyken, W. y Brewin, C. R. (1995). Autobiographical memory functioning in depression and reports of early abuse. *Journal of Abnormal Psychology,* 104, 585-591.

Lamb, M. E., Sternberg, K. J. y Esplin, Ph. W. (1994). Factor influencing the reliability and validity of statements made by young victims of sexual maltreatment. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 15, 255-280.

Lindsay, D. S., Gonzales, V. y Eso, K. (1995). Aware and unaware uses of memories of postevent suggestions. En M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. N. Hall, R. Hirschman e Y. S. Ben-Porath (Eds.), *Memory and testimony in the child witness,* pp. 86-108. Thousand Oaks, CA: Sage.

Loftus, E. F. (1997). Creating false memories. *Scientific American,* 277, 70-75.

Loftus, E. F., Garry, M. y Feldman, J. (1994). Forgetting sexual trauma: What does it mean when 38% forget? *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 62, 1177-1181.

Mapes, B. E. (1995). *Child eyewitness testimony in sexual abuse investigations.* Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing.

McGough, L. S. (1994). *Child witnesses: Fragile voices in the American legal system.* New Haven, CT: Yale University Press.

McGough, L. S. (1996). Commentary: Achieving real reform-The case for American interviewing protocols. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 61 (4-5, Serial N.º 248), 188-203.

McNally, R. J. (1996). Assessment of posttraumatic stress disorder in children and adolescents. *Journal of School Psychology,* 34, 147-161.

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

© Ediciones Pirámide

Myers, J. E. B. (1998). *Legal issues in child abuse and neglect*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

O'Donohue, W. y Fanetti, M. (1996). Assessing the occurrence of child sexual abuse: An information processing, hypothesis testing approach. *Agression and Violent Behavior,* 1, 269-281.

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

Ornstein, P. A., Larus, D. M. y Clubb, P. A. (1992). Understanding children's testimony: Implications of research on the development of memory. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development,* vol. 8, pp. 145-176. London: Jessica Kingsley.

Parker, J. F. (1995). Age differences in source monitoring of performed and imagined actions on immediat and delayed tests. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 84-101.

Perry, N., McAuliff, B., Tam, P. y Claycomb, L. (1995). When lawyers question children: Is justice served? *Law and Human Behavior,* 19, 609-629.

Perry, N. y Wrightsman, L. S. (1991). *The child witness: Legal issues and dilemmas*. Newbury Park, CA: Sage.

Peterson, C. (1998). And I was very, very crying: Children's memory for medical emergencies. En R. Fivush y M. Eisen (Chairs), *Childhood trauma and memory*. Biennial meeting of the American Psychology-Law Society, Redondo Beach, CA.

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

Pipe, M. E. y Wilson, J. C. (1994). Cues and secrets: Influences on children's event reports. *Developmental Psychology,* 30, 515-525.

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

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

Poole, D. A. y Lindsay, D. S. (1995). Interviewing preschoolers: Effects of non-suggestive techniques, parental coaching, and leading questions on reports of nonexperienced events. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 129-154.

Poole, D. A. y Lindsay, D. S. (1996). Effects of parental suggestions, interviewing techniques, and age on young children's event reports. *Recollections of Trauma: Scientific Research and Clinical Practice,* NATO Advanced Study Institute, Port de Bourgenay, France.

Putnam, F. W. (1997). *Dissociation in childhood adolescents: A developmental perspective*. New York: Guilford.

Pynoos, R., 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. New York: Oxford University Press.

Pynoos, R., Steinberg, A. M. y Wraith, R. (1995). A developmental model of childhood traumatic stress. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, vol. 2. Risk disorder and adaption,* pp. 72-95. New York: Wiley.

Reviere, S. L. (1996). *Memory of childhood trauma*. New York: Guilford.

© Ediciones Pirámide

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

Roberts, K. P. y Blades, M. (1996). *Do children confuse memories of events seen on television and events witnessed in real life?* Artículo presentado en la Biennial Meeting of the American Psychology-Law Society, Hilton Head, SC.

Saywitz, K. (1987). Children's testimony: Aged-related patterns of memory errors. En S. J. Ceci, M. P. Toglia y D. F. Ross (Eds.), *Children's eyewitness memory,* pp. 36-52. New York: Springer-Verlag.

Saywitz, K. y Camparo, L. (1998). Interviewing child witnesses: A developmental perspective. *Child Abuse and Neglect,* 22, 8, 825-843.

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

Saywitz, K. J., Goodman, G. S., Nicholas, G. y Moan, S. (1991). Children's memory of a physical examination involving genital touch: Implications for reports of child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 59, 682-691.

Saywitz, K. J. y Lyon, T. (1997). *Sensitively assessing children's testimonial competence.* Informe final del National Center on Child Abuse and Neglect, Grant N.º 90-CA-1553. Los Angeles, CA: University of California, Los Angeles.

Saywitz, K. J. y Snyder, L. (1993). Improving children's testimony with preparation. En G. Goodman y B. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses,* pp. 117-146. New York: Guilford.

Schacter, D. L., Kagan, J. y Leichtman, M. D. (1995). True and false memories in children and adults: A cognitive neuroscience perspective. *Psychology, Public Policy, and Law,* 1, 411-428.

Shobe, K. K. y Kihlstrom, J. F. (1997). Is traumatic memory special? *Current Directions in Psychological Science,* 6, 70-78.

Shrimpton, S., Oates, K. y Hayes, S. (1998). Children's memory of events: Effects of stress, age, time delay and location of interview. *Applied Cognitive Psychology,* 12, 133-144.

Siegal, M. y Peterson, C. C. (1996). Breaking the mold: a fresh look at children's understanding of questions about lies and mistakes. *Developmental Psychology,* 32, 322-334.

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

Taylor, M., Esbensen, B. M. y Bennett, R. T. (1994). Children's understanding of knowledge acquisition: The tendency for children to report they have always know what they have just learned. *Child Development,* 65, 1581-1604.

Terr, L. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry,* 148, 10-20.

Tessler, M. y Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition,* 3, 307-326.

Tobey, A. y Goodman, G. S. (1992). Children's eyewitness memory: Effects of participation and forensic context. *Child Abuse and Neglect,* 16, 779-796.

Toth, S. L. y Cicchetti, D. (1995). Patterns of relatedness, depressive symptomology and perceived competence in maltreated children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 64, 32-41.

© Ediciones Pirámide

Van der Kolk, B. A. (1996). Trauma and memory. En B. A. van der Kolk, A. C. McFarlane y L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body and society,* pp. 279-302. New York: Guilford.

Van der Kolk, B. A. y Fisler, R. E. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of Traumatic Stress,* 8, 505-525.

Van der Kolk, B. A. y McFarlane, A. C. (1996). The black hole of trauma. En B. A. van der Kolk, A. C. McFarlane y L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body and society,* pp. 3-23. New York: Guilford.

Vrij, A. y Bush, N. (1998). *Differences in suggestibility between 5 and 11 year olds: A matter of differences in self confidence?* Biennial Meeting of the American Psychology-Law Society. Redondo Beach, CA.

Walker, A. G. (1993). Questionning young children in court: A linguistic case study. *Law and Human Behavior,* 17, 59-81.

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

Warren, A. R. y McCloskey, L. A. (1997). Language in social contexts. En J. B. Gleason (Ed.), *The development of language,* pp. 210-258. New York: Allyn and Bacon, 4.ª edición.

Whitfield, C. L. (1995a). *Memory and abuse: Remembering and healing the effects of trauma.* Deerfield Beach, FL: Health Communications.

Whitfield, C. L. (1995b). The forgotten difference: Ordinary memory versus traumatic memory. *Consciousness and Cognition,* 4, 88-94.

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

Yuille, J. C. y Tollestrup, P. A. (1992). A model of diverse effect of emotion on eyewitness memory. En S. A. Christianson (Ed.), *Handbook of emotion and memory: Research and theory,* pp. 201-215. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

© Ediciones Pirámide

# La sugestibilidad de los niños 3

JOSÉ CANTÓN DUARTE
MARÍA DEL ROSARIO CORTÉS ARBOLEDA

## 1. CAMBIOS EN EL CONCEPTO DE SUGESTIBILIDAD

Durante los últimos años se ha producido un renovado interés entre los investigadores por la capacidad de los niños para informar con exactitud sobre sucesos que han experimentado y por su vulnerabilidad o sugestibilidad a la información y preguntas capciosas, así como a otros factores de tipo social (para revisiones véase Bruck y Ceci, 1999; Ceci y Bruck, 1993, 1998; Faller, 1996; Poole y Lamb, 1998; Reed, 1996; Warren y McGough, 1996). La publicidad dada a algunos casos de abuso sexual infantil en los que el testimonio del niño ha desempeñado un papel fundamental en el veredicto final, ha contribuido aún más a acentuar la polémica sobre la eficacia de las medidas adoptadas para protegerlo salvaguardando los derechos fundamentales del acusado. La posibilidad de que la sugestión a la que se vea expuesto un niño durante la entrevista de investigación pueda llevar a una falsa alegación y a una condena sin pruebas reales, se puso de relieve en los conocidos casos de las escuelas infantiles *Little Rascals* y *Wee,* descritos por Ceci y Bruck (1998).

En 1989 Bob Kelly, propietario de la escuela infantil *Little Rascals,* fue acusado de haber abusado sexualmente de uno de los niños inscritos en el centro. La investigación policial y del departamento de los servicios sociales, basándose en las entrevistas realizadas a varios niños del centro, concluyeron que la denuncia era procedente. Pronto otros tres niños realizaron alegaciones similares y un pánico colectivo se apoderó de todos los padres que tenían algún hijo en esa escuela y, aconsejados por la policía, comenzaron a preguntar a sus hijos. Aunque fueron pocos los niños que dijeron haber sufrido abusos sexuales cuando fueron repetidamente interrogados por sus padres y por la policía, después de muchas sesiones de terapia 90 realizaron manifestaciones en este sentido. Además, las alegaciones iniciales se ampliaron a otras varias personas del pueblo. Las acusaciones contra los acusados implicaban violación, sodomía y felación; los niños además contaron que habían tenido que realizar actos sexuales entre ellos, que se habían toma-

© Ediciones Pirámide

do fotografías y que les habían insertado objetos en la vagina o en el ano. Ninguno de los padres había observado nada sospechoso, ni ningún niño había denunciado nada previamente; solo fue después de las denuncias cuando los padres comenzaron a recordar sucesos o conductas que encajarían con esos supuestos abusos sexuales. Durante el juicio contra Bob Kelly, comenzado en 1991, 12 niños declararon sobre incidentes ocurridos tres años antes, cuya memoria había sido refrescada en sesiones terapéuticas, encuentros con el fiscal y conversaciones con sus padres. En 1992 el acusado fue sentenciado a doce cadenas perpetuas y un año después fue también sentenciada a cadena perpetua otra acusada, Dawn Wilson. Los demás acusados, después de haber pasado en prisión de dos a cinco años, fueron dejados libres sin cargos algún tiempo después. En 1995, la Corte de Apelación de Carolina del Norte anuló las condenas de Bob Kelly y Dawn Wilson y en 1997 la acusación retiró todos los cargos.

En 1988, Margaret Michaels, profesora de la *Wee Care Nursery School* en New Jersey fue acusada de cometer abusos sexuales contra niños de este centro educativo. Las acusaciones iban desde haber untado mantequilla en los genitales de los niños, tocar desnuda el piano, obligar a los niños a beberse sus orines y comerse las heces hasta haberlos violado y agredido con todo tipo de utensilios. Durante los siete meses en que supuestamente realizó estos abusos la dirección del centro no tuvo ninguna noticia de ellos ni los niños contaron nada a sus padres, quienes tampoco notaron nada extraño. Las primeras sospechas se produjeron pocos días después de que Michaels se marchara de este centro, cuando un niño dijo a una enfermera que le estaba poniendo el termómetro en el recto que eso mismo era lo que le hacía su profesora en la escuela. En la entrevista con el fiscal insertó su dedo en el ano de un muñeco anatómico y le contó que su profesora había hecho eso mismo a otros dos niños. Sin embargo, cuando les preguntaron, ninguno parecía saber nada (aunque uno dijo que le había tocado el pene). Advertido por la madre del primer niño, un padre le preguntó a su hijo, tras comentarle que era su mejor amigo y que a él le podía contar cualquier cosa, si la profesora le había tocado en sus partes íntimas, a lo que el niño contestó que le había tocado el pene con una cuchara. Como ocurrió en el caso *Little Rascals,* los niños sólo comenzaron a revelar abusos después de que hubieran sido entrevistados en varias ocasiones por investigadores estatales o por sus terapeutas. Basándose en el testimonio de 19 niños, Margaret Michaels fue condenada por abusos sexuales contra 20 niños de tres a cinco años de edad y sentenciada a cuarenta y siete años de prisión. Sin embargo, tras revisar el caso, la Corte de Apelaciones de New Jersey ordenó su puesta en libertad después de haber pasado cinco años en prisión. En 1994, la acusación retiró todos los cargos en su contra.

Davis (1998) resume la controversia actual sobre el tema en las tres cuestiones siguientes: ¿En qué condiciones los niños ofrecen un testimonio exacto *versus* inexacto?, ¿las entrevistas en las que se produce alguna forma de sugestión llevan a los niños a realizar denuncias falsas de abusos? y, finalmente, ¿los niños

© Ediciones Pirámide

son siempre vulnerables a la sugestión o a veces se resisten a preguntas capciosas y ofrecen explicaciones exactas sobre los sucesos ocurridos?

La exactitud de la narración se refiere a la cantidad de información correcta *versus* incorrecta contenida en las respuestas, debiéndose los errores a causas achacables al propio niño (por ejemplo, falta de memoria o comprensión inadecuada de las preguntas). Por el contrario, la sugestibilidad hace referencia a otro tipo de factores, como la exposición a información falsa o a presiones sociales que estimulen determinados tipos de respuestas (Lamb, Sternberg y Esplin, 1994; Poole y Lamb, 1998; Reed, 1996). Es decir, se tienen en cuenta tanto factores cognitivos (por ejemplo, inclusión de información falsa postsuceso al no monitorizar la fuente de la información) como sociales (por ejemplo, aquiescencia a lo que el niño piensa que el entrevistador desea oír).

Tradicionalmente, la sugestibilidad era definida en la mayoría de los estudios como la medida en que los individuos llegan a aceptar y subsiguientemente incorporar información postsuceso en sus recuerdos. Se trataría, por tanto, de un proceso inconsciente por el que se incorpora a la memoria información posterior al suceso y en el que no intervendrían factores de tipo social. El diseño de estas investigaciones se limitaba al planteamiento de una pregunta conteniendo información falsa («¿De qué color era el jersey del hombre que os presentó ayer el profesor en clase?», cuando en realidad vestía un traje). La exposición del niño a esta información falsa sobre un suceso haría que la incorporara en su memoria como si realmente la hubiera experimentado o percibido de primera mano. Posteriormente, cuando intentara describir lo sucedido, sus respuestas serían honestas pero inexactas en la medida en que sus recuerdos se encuentran contaminados por la información sugerida. Este proceso por el que un sujeto confunde los sucesos experimentados con los que simplemente le fueron sugeridos es lo que se conoce como error en la monitorización de la fuente (Ceci, Loftus, Leichtman, y Bruck, 1994; Poole y Lamb, 1998; Reed, 1996).

Sin embargo, esta conceptualización y demostración tradicional de la sugestibilidad es demasiado restrictiva para poder entender casos judiciales de abuso sexual infantil como los anteriormente mencionados. La sugestibilidad no es un rasgo que se mantenga constante en el individuo con independencia de las circunstancias. Se trata de un fenómeno extremadamente complejo y determinado por múltiples factores cognitivos y sociales: la situación (contexto de la entrevista), la naturaleza de las preguntas y la fuerza de la memoria sobre ese suceso concreto interactúan con las variables de personalidad para influir en la sugestibilidad (Reed, 1996; Saywitz y Snyder, 1993). Desde esta perspectiva, el niño podría aceptar la información sugerida y aún así ser totalmente consciente de su divergencia con respecto al suceso originalmente percibido (es decir, sugestibilidad no implica necesariamente alteración de la memoria subyacente). Puede seguir recordando lo que realmente pasó, pero optar por no informar y mostrarse aquiescente con la figura de autoridad que representa el entrevistador o por el deseo de agradar a alguien querido. Esto implica, además, que un niño muy sugestionable en

© Ediciones Pirámide

una situación podría mantenerse firme y resistirse a las sugerencias en otro contexto diferente.

Esta conceptualización más amplia de sugestibilidad encaja mejor en el significado legal y cotidiano del término, al referirse a la facilidad con que las sugerencias sutiles, expectativas, estereotipos y preguntas tendenciosas pueden alterar inconscientemente la memoria de los niños, así como a los sobornos explícitos, amenazas y otras formas de inducción social que también pueden llevar a una alteración consciente de su declaración, sin que por ello se tenga que ver afectado el recuerdo subyacente del suceso. El testimonio puede ser el resultado de incorporar información suministrada antes o después del suceso, el mecanismo de influencia de la sugestibilidad puede ser cognitivo o tener una base social y los niños pueden procesar las sugerencias de un modo consciente o inconscientemente (Ceci y Bruck, 1998).

## 2. EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS

### 2.1. Primeras investigaciones sobre la sugestibilidad de los niños

Hasta fechas muy recientes la investigación científica de la sugestibilidad de los niños estuvo restringida a determinados países europeos como Alemania o Francia, siendo muy pocos los estudios llevados a cabo en los países de habla inglesa. En Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña rara vez se permitió que un niño prestara testimonio, si éste no podía ser corroborado, de manera que el estudio de la sugestibilidad infantil fue un tema irrelevante. Esta falta de credibilidad en el testimonio de los niños y subsiguiente rechazo a admitir su declaración tuvo su origen en un acontecimiento de finales del siglo XVII: los juicios por brujería celebrados en Salem, una ciudad de Massachusetts. Las llamadas «niñas del círculo», sujetas a las fuerzas sociales y culturales del momento, y probablemente como un medio de que su propia conducta no llamara la atención de los demás, prestaron falso testimonio en un juicio por brujería. Los 20 ciudadanos acusados fueron condenados y ejecutados, a pesar de que durante las ejecuciones algunas de las niñas se retractaron públicamente de sus declaraciones. El resultado fue un escepticismo general, que ha perdurado hasta fechas muy recientes, sobre la credibilidad que ofrecen los niños como testigos, habiéndose equiparado en algunos momentos su fiabilidad a la de deficientes mentales o drogadictos (Ceci y Bruck, 1995).

Mientras que durante los siglos XIX y XX rara vez se permitió en los países de habla inglesa que un niño testificara sin pruebas corroborativas, fueron muchos los que pudieron hacerlo en los países europeos. De hecho, algunos de los primeros estudios europeos se diseñaron para analizar los problemas relacionados con el testimonio de niños que habían prestado declaración. Pero hay otro factor que también puede ayudar a entender el mayor interés e investigación de los países

© Ediciones Pirámide

europeos sobre la sugestibilidad de los niños. En estos países es el juez quien cita e interroga a los testigos, de manera que puede solicitar el testimonio de un experto sobre la competencia y credibilidad que pueda ofrecer el testimonio del niño (labor reservada al jurado en los países de habla inglesa). Subsiguientemente, estos expertos, que normalmente eran psicólogos, llevaron a cabo experimentos sobre la validez del testimonio infantil.

Según Ceci y Bruck (1998), fueron cuatro los psicólogos pioneros europeos (Varendonck, Binet, Stern y Lippmann) que ejercieron una influencia más determinante en los estudios posteriores de sugestibilidad. El psicólogo belga Varendonck realizó a principios de siglo varios estudios sobre el testimonio judicial de niños pequeños, motivado por un caso real en el que varias niñas acusaron a un hombre del asesinato de otra niña pequeña, amiga de ellas. Convencido de la inocencia del acusado, realizó rápidamente una serie de estudios para demostrar la escasa fiabilidad del testimonio de las niñas. Según Varendonck, las preguntas utilizadas en sus estudios (el color de la barba de un profesor que no tenía barba; con qué mano sostenía el sombrero un profesor que irrumpió en su aula, pero que en realidad no se había quitado el sombrero) eran similares a las que la policía empleó para obtener información de las niñas. Concluyó que las declaraciones de las dos niñas eran falsas, resultado de la influencia sugestiva de los entrevistadores y de otros factores sociales (repetidos interrogatorios). Los experimentos diseñados por Binet le llevaron a concluir que, aunque la autosugestión paralizaba los procesos críticos de pensamiento del niño, en la sugestibilidad intervenían también otros factores externos al niño que reflejaban su obediencia mental a otra persona. Concretamente, investigó los efectos del tipo de preguntas (abiertas, directas, tendenciosas o claramente capciosas), encontrando que el recuerdo libre (*versus* preguntas capciosas) era el que daba lugar a unos informes más exactos. Informó, además, que los niños intentaban rellenar sus lagunas de memoria con la información oída al experimentador, que incorporaban a su memoria como propia.

Basándose en las respuestas de los niños a preguntas de recuerdo libre (memoria sobre una imagen estudiada durante un corto período de tiempo), directas (información que estaba en la imagen) o capciosas (información sobre objetos que no aparecían en la imagen), el psicólogo alemán Stern llegó a la conclusión de que el recuerdo libre producía el menor número de errores, correspondiendo la proporción más elevada de respuestas inexactas a las preguntas capciosas. Por otra parte, los resultados obtenidos en otros estudios sobre incidentes simulados (por ejemplo, preguntar sobre lo sucedido a estudiantes que habían sido testigos de una discusión simulada entre dos estudiantes y en la que uno había sacado un revólver) le llevaron a advertir de las consecuencias de repetir las entrevistas y de la presión que el adulto puede ejercer con sus preguntas sobre el niño, que puede percibirlas como imperativos. La hipótesis de otro psicólogo alemán, Lipmann, de que los factores que explicaban la menor fiabilidad de las declaraciones de los niños pequeños eran tanto su falta de atención durante la codificación de los estímulos como otros factores de tipo social constituye

© Ediciones Pirámide

el núcleo de la investigación actual de la sugestibilidad. Los niños prestan más atención a diferentes atributos de los estímulos que los adultos y, además, desarrollan unos guiones *(scripts)* sobre el mundo que también son distintos y que pueden afectar a su recuerdo. Por otra parte, cuando les interroga un adulto con ascendencia sobre ellos y sobre un suceso que no les resulta especialmente relevante, los niños, en vez de contestar que no lo saben cuando es así, aceptan cualquier información que el entrevistador les sugiera y que después no van a diferenciar de la que realmente han observado.

Antes de la década de los ochenta, el diseño de la mayoría de estos estudios consistía en plantearle al niño una pregunta tendenciosa (conteniendo un supuesto falso) sobre algún suceso experimentado u observado (Bruck y Ceci, 1999). Un resultado que apareció de manera consistente en estos estudios fue el de que los niños más pequeños eran más sugestionables que los mayores (para revisión véase Ceci y Bruck, 1993). Sin embargo, estas investigaciones tuvieron poca utilidad para el análisis de la fiabilidad o de la sugestibilidad de los niños que alegan haber sufrido abusos sexuales, debido a la edad de los sujetos estudiados y al contenido de las preguntas realizadas. Mientras que un gran número de niños abusados sexualmente son preescolares (el 39% de todas las víctimas tiene siete años de edad o menos según los datos del *US Department of Health and Human Services,* 1998) y un número desproporcionado de casos judiciales también implica a testigos de edad preescolar (véase Ceci y Bruck, 1995), durante las ocho primeras décadas de este siglo sólo se realizaron unos pocos estudios sobre sugestibilidad que incluyeran a niños de esta edad. En segundo lugar, se les preguntaba por sucesos neutros de poca importancia a nivel personal. No estaba claro si las víctimas de sucesos altamente estresantes se comportarían de manera similar. Finalmente, el interrogatorio en estos primeros estudios se asemejaba bastante poco a las condiciones en que son interrogados los niños involucrados en casos reales de abuso sexual.

## 2.2. El desarrollo de la investigación actual

La investigación moderna sobre la sugestibilidad de los niños empezó, a efectos prácticos, en 1984 con la publicación de un número especial de la revista *Journal of Social Issues* dedicado al testimonio infantil. Desde entonces, se han realizado numerosos estudios para determinar en qué medida la capacidad de los niños para aportar un informe exacto y para resistirse a la sugestión se ve afectada por variables como la edad (por ejemplo, Goodman y Clarke-Stewart, 1991; Oates y Shrimpton, 1991; Ornstein, Gordon y Larus, 1992; Ornstein, Baker-Ward, Gordon y Merritt, 1993; para revisión véase McAuliff et al., 1998), el apoyo social (por ejemplo, Carter, Bottoms y Levine, 1996; Fivush, 1993; Moston, 1992), el nerviosismo (Saywitz, Goodman, Nicholas y Moan, 1991), la intimidación (por ejemplo, Bussey, Lee y Grimbeek, 1993; Carter, Bottoms y Levine, 1996; Goodman y Saywitz, 1994; Lepore y Sesco, 1994; Saywitz y Goodman,

© Ediciones Pirámide

1996; Tobey y Goodman, 1992), el estrés (por ejemplo, Goodman, Bottoms, Schwartz-Kenney y Rudy, 1991; Goodman, Hirschman, Hepps y Rudy, 1991; Steward y Steward, 1996; para revisión véase Eisen y Goodman, 1998) y la participación en múltiples entrevistas (por ejemplo, Bruck, Ceci, Francoeur y Barr, 1995; Ceci, Crotteau-Huffman, Smith y Loftus, 1994; Leichtman y Ceci, 1995; para revisiones véase Fivush y Schwarzmueller, 1995; Poole y White, 1995).

Con objeto de que los resultados sobre la fiabilidad de los informes de los niños permitieran aportar una información más relevante a nivel judicial, se produjeron tres cambios importantes en la dirección de los estudios (Bruck, Ceci y Hembrooke, 1998). La mayoría de las investigaciones incluyó a niños de preescolar, se comenzó a analizar la sugestibilidad sobre sucesos importantes desde un punto de vista personal (implicando tocamientos del cuerpo o insinuaciones de abuso sexual) y, finalmente, se amplió el concepto de técnicas de sugestión, pasando del simple planteamiento de preguntas capciosas o presentación de información errónea a incluir también diversos instrumentos utilizados con frecuencia en las entrevistas.

Los estudios modernos sobre sugestibilidad, estrechamente vinculados al problema del abuso sexual infantil, han seguido tres caminos distintos aunque complementarios (Davis, 1998). Un primer paradigma, centrado en el análisis de la *capacidad de los niños para prestar declaración,* especialmente representado por el trabajo de Goodman y sus colaboradores, se concibió para explorar las capacidades de los niños en circunstancias normales. Analiza su capacidad como testigos en función de la edad y de los métodos de interrogatorio utilizados. En general, han encontrado que los niños, incluso los pequeños, son muy exactos cuando se les hacen preguntas abiertas y no tendenciosas, y que son particularmente exactos cuando se les pregunta sobre abusos (por ejemplo, Goodman y Clarke-Stewart, 1991; Rudy y Goodman, 1991; Saywitz et al., 1991). Gran parte de la motivación que ha guiado estos estudios ha sido la de acabar con los prejuicios en contra de las declaraciones de los niños y por un deseo de protegerlos contra los abusos. En este sentido, los trabajos realizados por Goodman y sus colaboradores, al demostrar que el niño puede informar con exactitud sobre su propia victimización, han contribuido a luchar contra estos prejuicios y ayudado así a facilitar el procesamiento de los responsables de abuso sexual infantil.

Los resultados de Saywitz et al. (1991) y de Ornstein et al. (1995) aportaron importantes datos sobre la exactitud con que los niños informan de sucesos importantes (que pueden incluir contacto corporal), cuando se les pregunta inmediatamente después de los sucesos o tras un período de hasta tres meses. También aportaron información sobre la exactitud de las respuestas de los niños a preguntas abiertas, directas o capciosas, si quien les pregunta es un entrevistador neutro, no sesgado. En estas condiciones, respondían de forma bastante exacta a preguntas sobre sucesos importantes que implicaban tocamientos corporales. Los resultados también demostraron que aportaban más información cuando se les hacían preguntas específicas (*versus* abiertas), aunque a costa de disminuir su exactitud.

© Ediciones Pirámide

Además, la exactitud de las respuestas ante preguntas específicas o capciosas aumentaba en función de la edad (la tasa más baja de exactitud correspondió a los preescolares) y del retraso entre el suceso y la entrevista. Los niños no sólo cometieron errores por defecto sino también por exceso (afirmar, sin ser cierto, haber experimentado un suceso), de manera que, especialmente los más pequeños, informaron de sucesos que nunca habían ocurrido.

Aunque estos datos son importantes para comprender cómo determinadas preguntas específicas pueden alterar los patrones de información, recuerdo y olvido de los niños, pueden tener un valor limitado cuando se trata de evaluar la exactitud de la declaración obtenida en una situación más sugestiva (Bruck y Ceci, 1999; Bruck, Ceci y Hembrooke, 1998; Ceci y Bruck, 1998). Este problema es el que ha hecho que otro grupo de investigadores modernos se centre más en la estructura de las conversaciones y entrevistas y analicen los efectos de diversas prácticas de entrevista sobre la exactitud de los informes. Así, un segundo paradigma en la investigación moderna es el de la *comprensión de la vulnerabilidad* de los niños como testigos. Esta línea de investigación, representada sobre todo por el trabajo de Ceci, Bruck y sus colaboradores, se diseñó para demostrar la sugestibilidad de los niños cuando concurren unas determinadas circunstancias en la entrevista. Los estudios han analizado la influencia de técnicas sesgadas (para una revisión véase Bruck y Ceci, 1999; Ceci y Bruck, 1995, 1998) como la repetición de entrevistas, la repetición de información falsa, la utilización de técnicas de visualización, el reforzamiento selectivo o el empleo de amenazas y de recompensas. El diseño de estos estudios normalmente consiste en hacer que los niños participen en algún suceso y luego entrevistarlos utilizando una o más de las técnicas de sugestión mencionadas.

Un tercer tema de la investigación moderna sobre la sugestibilidad ha consistido en la aplicación práctica del primer y segundo temas, sirviendo tanto a las necesidades de la acusación como de la defensa. Se ha centrado en el *desarrollo de técnicas que disminuyan la sugestibilidad* de los niños. Los resultados de las anteriores líneas de investigación sobre la competencia y vulnerabilidad han servido de guía para elaborar estrategias que permitan aumentar la cantidad y exactitud de la información aportada por el niño. Estas estrategias incluyen protocolos específicos de entrevista como los de la entrevista cognitiva y la entrevista paso a paso (por ejemplo, Geiselman, Saywitz y Bornstein, 1993; Yuille, Hunter, Joffe y Zaparniuk, 1993), la utilización de accesorios y señales durante la entrevista (Gee y Pipe, 1995; Priestley y Pipe, 1997; Salmon, Bidrose y Pipe, 1995; Steward y Steward, 1996), proporcionar apoyo social (por ejemplo, Carter et al., 1996; Cornah y Memon, 1996; Goodman, Bottoms, Schwartz-Kenney y Rudy, 1991; Greenstock y Pipe, 1996; Moston, 1992), la utilización de frases evolutivamente apropiadas (por ejemplo, Goodman, Bottoms, Schwartz-Kenney y Rudy, 1991; Schwartz-Kenney, Bottoms y Goodman, 1996; Tobey y Goodman, 1992) y el entrenamiento de los niños sobre cómo deben responder ante preguntas difíciles durante la entrevista (Saywitz y Moan-Hardie, 1994). Como señala Faller (1996),

© Ediciones Pirámide

un desafío especial al que tienen que hacer frente estos investigadores es el de comunicar a los profesionales los resultados de la investigación de una manera práctica, asequible, de forma que se puedan utilizar en este campo técnicas con una base empírica (véase también Steward y Steward, 1996; Steward, Bussey, Goodman y Saywitz, 1993).

Antes de seguir adelante quisiéramos, siguiendo a Reed (1996), llamar la atención sobre dos cuestiones muy importantes para la interpretación y generalización de los resultados de todas estas investigaciones. En primer lugar, no suelen implicar las mismas situaciones de la vida real en las que se entrevista a las supuestas víctimas de abuso sexual. Es imposible replicar en el laboratorio las mismas variables motivacionales o sociales de los casos reales de abuso sexual infantil (Saywitz y Moan-Hardie, 1994). No sería ético que, para poder estudiar la sugestibilidad, se hiciera creer a niños que no han sufrido abusos que han sido abusados sexualmente, lo mismo que tampoco lo sería persuadir a niños abusados para que creyeran o afirmaran lo contrario. Sólo se trata, por tanto, de aproximaciones a la vida real, de manera que la generalización de los resultados sobre sugestibilidad se encontraría limitada en función de las diferencias existentes entre la situación experimental y la vida real. En este sentido, los estudios analógicos, al tener una mayor validez ecológica (reflejar mejor situaciones de la vida real), es probable que aporten resultados más útiles para entrevistar a los niños supuestamente abusados. En segundo lugar, el concepto de información falsa no es unidimensional, pudiendo haber sido inducido el niño tanto para alegar falsamente haber sido objeto de abusos sexuales como para restarle importancia o negarlo rotundamente. Las amenazas, miedos, desconcierto, culpa y vergüenza asociados a la revelación pueden llevarlo a mantener en secreto los abusos o a negarlos o retractarse de anteriores declaraciones. Estos mismos factores motivacionales lo pueden llevar a mostrarse conforme y a aceptar las falsas sugerencias de un entrevistador convencido de que no ha habido abusos.

## 3. ANALIZANDO LA CAPACIDAD DEL NIÑO PARA INFORMAR CON EXACTITUD Y NO DEJARSE SUGESTIONAR

Algunos investigadores han enfatizado la importancia de estudiar la exactitud de los informes de los niños sobre sucesos en los que ellos hayan participado, en los que exista algún tipo de contacto corporal con un adulto y que, en general, consigan despertar su interés. El objetivo ideal sería llegar incluso a preguntarles, de un modo éticamente permisible, si durante estos sucesos se produjo algún tipo de actividad sexual; una respuesta afirmativa a la pregunta de si el adulto con el que jugaba durante el experimento le quitó su ropa podría dar lugar a sospechas de abuso sexual.

En un estudio realizado por Rudy y Goodman (1991), niños de cuatro y siete años de edad fueron llevados por parejas a una habitación con un adulto descono-

© Ediciones Pirámide

cido. Mientras uno interactuaba con el adulto que le ponía un traje de payaso, lo cogía en brazos y lo fotografiaba (niño participante), el otro observaba atentamente lo que ocurría (observador). Durante una entrevista que tuvo lugar diez días después, primero se les invitó a narrar libremente lo sucedido y después se les formularon 58 preguntas específicas sobre el suceso (directas o capciosas, algunas de ellas relacionadas con abusos). Prácticamente no se encontraron diferencias en función de que el niño tuviera un papel de observador o de participante, mientras que sí se obtuvieron en función de la edad. Las respuestas de los niños mayores eran más exactas que las de los pequeños en todos los tipos de preguntas, excepto en las capciosas sobre abusos. Sólo se produjo un informe falso de abusos (un observador de cuatro años de edad afirmó que el adulto les había golpeado a los dos). En definitiva, los datos indicaban que, aunque los niños de cuatro años son más sugestionables que los de siete, no había diferencias de edad en sugestibilidad ante las preguntas capciosas relativas al abuso.

En otro conocido estudio, Saywitz, Goodman, Nicholas y Moan (1991) entrevistaron a niñas de cinco y siete años de edad sobre una visita que habían realizado a su pediatra. La mitad de las niñas de cada grupo de edad pasó un examen de escoliosis, mientras que a la otra mitad se le realizó un examen genital. Entre una y cuatro semanas después se les formularon diversas preguntas directas o capciosas, relacionadas y no relacionadas con actividades abusivas. Las respuestas de las niñas mayores a las preguntas capciosas no relacionadas con abusos y a las preguntas directas relacionadas con el abuso fueron más exactas que las de las pequeñas. Sin embargo, no se encontraron diferencias en sus respuestas a las preguntas capciosas interpretables como abusos (por ejemplo, «¿Cuántas veces te besó el doctor?»), siendo pocas las niñas de cada grupo de edad que respondieron incorrectamente. De 215 posibles oportunidades de realizar una alegación falsa sólo se produjeron tres en las niñas de cinco años de edad. Sus informes inexactos implicaban fundamentalmente errores de omisión, ya que la mayoría de las niñas a las que se realizó el examen genital no reveló este tipo de contactos hasta que no se le preguntó directamente («¿Te tocó el doctor aquí?»); la incidencia de informes falsos en la otra condición solo fue del 1%. En definitiva, al igual que los resultados del estudio anterior, los datos de éste también indican que los niños no son fácilmente influenciables cuando se intenta que realicen una falsa alegación de abuso sexual. Sin embargo, no hay que olvidar que cuando a las niñas se les preguntó directamente por actividades interpretables como abusivas (por ejemplo, «¿Te besó el hombre?») los índices de exactitud oscilaban entre un 82-90% en la condición de examen genital y entre un 77 y un 87% en la otra condición.

Los trabajos llevados a cabo por Ornstein y sus colaboradores han aportado más información sobre el grado de exactitud con que los niños informan de sucesos relacionados con tocamientos a su cuerpo durante una visita médica (véase Ornstein, Shapiro, Clubb, Follmer y Baker-Ward, 1997). Concretamente, abordan los efectos del tiempo transcurrido sobre la memoria y la medida en que incorpo-

© Ediciones Pirámide

ran información falsa. Niños de tres y de siete años de edad fueron entrevistados inmediatamente después de haber realizado una visita médica y posteriormente a intervalos de tiempo que iban de una a doce semanas. En primer lugar se les pedía que hicieran una narración libre («¿Qué pasó cuando fuiste al médico?»), para pasar después a preguntas específicas de tipo sí/no («¿Te miró en la boca?»), entre las que había también algunas extrañas sobre sucesos impropios de una consulta médica («¿Te cortó el médico el pelo?») o sobre acciones sin sentido interpretables como sexuales («¿Te lamió la enfermera la rodilla?»). Los investigadores informaron de diferencias significativas de edad en el recuerdo inmediato y diferido de los niños, haciéndolo peor en todos los tipos de preguntas los niños de tres años de edad: falta de información en narración libre, mayor olvido e inexactitud con el tiempo transcurrido (la memoria de los de siete años no empeoró hasta las 6-12 semanas) y respuestas más inexactas a las preguntas extrañas, sobre todo cuando iba transcurriendo el tiempo (las respuestas de los mayores seguían siendo consistentes con independencia del período de retraso). La inexactitud de los informes no se limitaba a cometer errores de omisión, sino que también informaban de sucesos (normales y extraños) que nunca habían ocurrido, sobre todo los más pequeños. El rendimiento de los mayores podría estar reflejando unas nociones bien establecidas sobre los sucesos que es probable o no que se produzcan durante una visita al pediatra, lo que les llevaría a rechazar automáticamente el contenido de las preguntas extrañas sin ni siquiera comprobar sus recuerdos sobre esos sucesos.

Sin embargo, aunque estos estudios pueden ser muy importantes para revelar los mecanismos subyacentes de la sugestibilidad y de la memoria de los niños, pueden estar subestimando los efectos que en los casos reales tiene el empleo de técnicas sugestivas. Los sujetos de estas investigaciones no fueron entrevistados repetidas veces sobre sucesos relacionados con abusos sexuales, no se les repitieron las mismas preguntas, ni se les amenazó o trató de inducir para que contestaran en un determinado sentido. Al faltarles estos elementos resulta difícil generalizar sus resultados al contexto judicial (Ceci y Bruck, 1998).

## 4. EMPLEO DE TÉCNICAS SUGESTIVAS DURANTE LA ENTREVISTA Y EXACTITUD DE LOS INFORMES DE LOS NIÑOS

### 4.1. Sesgo confirmatorio del entrevistador

Algunos entrevistadores mantienen a priori una actitud receptiva o contraria a la posibilidad de que se haya producido un determinado suceso y, como resultado, moldean la entrevista para potenciar al máximo las revelaciones del entrevistado consistentes con dicha actitud. Un aspecto fundamental de esta actitud sesgada del entrevistador es su intento de obtener sólo pruebas confirmatorias y de evitar todas las vías que puedan dar lugar a pruebas disconfir-

© Ediciones Pirámide

matorias. No formula, por ejemplo, preguntas que puedan llevar a explicaciones alternativas («¿Te dijo tu mamá que contaras esto o lo viste con tus propios ojos?»). Tampoco pregunta sobre sucesos que no encajan con su hipótesis de partida ni cuestiona la autenticidad de la declaración cuando apoya dicha hipótesis, y si el niño aporta pruebas inconsistentes o extrañas las ignora o las reinterpreta desde la perspectiva de su hipótesis inicial. A menudo este sesgo confirmatorio se expresa de forma sutil con una sonrisa, un movimiento de cabeza, el tono de voz o la formulación de una pregunta (Bruck y Ceci, 1999; Ceci y Bruck, 1995, 1998).

Una serie de estudios ha aportado datos sobre los efectos del sesgo del entrevistador sobre la exactitud de las declaraciones de los niños o la medida en que realizan afirmaciones consistentes con la creencia apriorística del entrevistador sesgado. Un paradigma utilizado ha consistido en implicar a los niños en un suceso simulado para que después los interrogue un entrevistador que no asistió al suceso y al que se le proporciona información verdadera o falsa, sin ser consciente en el segundo caso del engaño que le llevaría a sesgar sus hipótesis. Un segundo diseño consiste en transmitir a los niños un sesgo consistente o inconsistente con el suceso simulado que han observado y que deben recordar. En general, los resultados obtenidos en ambos tipos de investigaciones indican que cuando un entrevistador provisto de información falsa pregunta a los niños, éstos realizan afirmaciones inexactas que están en consonancia con las ideas del entrevistador sesgado (para revisión véase Ceci y Bruck, 1995, 1998).

Thompson, Clarke-Stewart y Lepore (1997) realizaron un estudio en el que niños de cinco y de seis años de edad vieron un suceso simulado. Mientras que unos interactuaron con el conserje Chester que limpiaba correctamente los muñecos y juguetes de una habitación, otros vieron cómo los estropeaba al jugar con ellos. Después, dos entrevistadores diferentes entrevistaron a los niños con un tono acusatorio (sugiriendo que el conserje se había dedicado a jugar en vez de trabajar), exculpatorio (sugiriendo que había estado limpiándolos, no jugando) o neutro, no sugerente. En los dos primeros casos, las preguntas fueron cambiando durante la entrevista de mediana a fuertemente sugestivas. Inmediatamente y dos semanas después de la entrevista los padres les preguntaron también qué es lo que había estado haciendo el conserje. Cuando los niños fueron interrogados por un entrevistador neutro o por uno cuya información era consistente con la actividad observada por el niño, sus respuestas fueron bastante exactas. Sin embargo, cuando el entrevistador estaba sesgado en una dirección contraria a la actividad observada, las explicaciones se acomodaban a las sugerencias o creencias del entrevistador. Además, las respuestas a preguntas que requerían una interpretación («¿Estaba haciendo su trabajo o hacía algo malo?») estaban en consonancia con el punto de vista del entrevistador, frente a lo que realmente habían visto. Después, cuando sus padres les formularon preguntas neutras, las respuestas de los niños continuaron estando en consonancia con los sesgos de los entrevistadores.

© Ediciones Pirámide

En una investigación llevada a cabo por Ceci y colaboradores (Ceci y Bruck, 1998) niños de preescolar jugaron a un juego parecido a «Simón dice». Un mes después fueron entrevistados por una trabajadora social a la que previamente se le había entregado un informe conteniendo información correcta y falsa sobre los episodios de juego. Esta información influyó en la hipótesis (creencias) de la entrevistadora y, consiguientemente, en la dinámica de la entrevista (la entrevistadora modeló algunos de los informes de los niños para que confirmaran su hipótesis). Cuando la información manejada por la entrevistadora para preguntar era exacta, el índice de respuestas correctas de los niños fue del 93%. Por el contrario, el 34% de los niños de tres y cuatro años de edad y el 18% de los de cinco y seis años corroboraron uno o más sucesos que la entrevistadora falsamente pensaba que habían ocurrido. Además, conforme avanzaba la entrevista los niños resultaban más creíbles. Muchos de los que al principio a regañadientes aportaron detalles de sucesos falsos, cuando la entrevistadora les fue formulando preguntas tendenciosas acordes con su falsa hipótesis dejaron de lado su renuencia y se sumaron a la hipótesis errónea de la entrevistadora. Dos meses después, ésta pasó sus notas a otro entrevistador que volvió a preguntar a los niños sobre el juego que habían mantenido. Las notas influyeron en las creencias e hipótesis del segundo entrevistador, quien animó a los niños a continuar con sus falsas afirmaciones acordes a la hipótesis previa (algunos dijeron que el adulto con el que jugaban les había lamido sus rodillas e introducido canicas en el oído) y que, a su vez, se sentían cada vez más seguros de sus afirmaciones.

En resumen, este y otros estudios similares han demostrado cómo las creencias previas del entrevistador pueden influir en la exactitud de las respuestas de los niños (véase Ceci y Bruck, 1995, 1998). Los datos de estas investigaciones advierten del peligro que supone la aceptación ya de partida de una sola hipótesis sobre el suceso, sobre todo cuando se trata de actos tan ambiguos como los tocamientos. El sesgo del entrevistador influye en toda la estructura de la entrevista y se puede reflejar en algunas características de la misma que tratamos en los apartados siguientes.

## 4.2. Atmósfera de la entrevista

Los profesionales que entrevistan a los niños dedican el tiempo que consideran necesario a hablar o a jugar con ellos antes de comenzar la entrevista propiamente dicha. Su finalidad no es otra que el establecimiento del *rapport* para conseguir que el niño se relaje y no se sienta amenazado. Este ambiente amistoso, al disminuir el grado de intimidación, puede aumentar su resistencia a la sugestión y capacitarlo para enfrentarse a las sugerencias falsas del entrevistador (Ceci y Bruck, 1998). Por ejemplo, Goodman, Bottoms, Schwartz-Kenney y Rudy (1991) entrevistaron a niños de entre cuatro y siete años de edad acerca de una visita médica en la que les habían puesto una inyección. La mitad de la muestra fue

© Ediciones Pirámide

entrevistada en un ambiente de apoyo (aperitivo, actitud amigable y afectuosa del entrevistador, sonrisas y alabanzas aleatorias), mientras que los del grupo de comparación fueron tratados de forma no tan afectuosa (no aperitivo, actitud más distante). Los de la condición de apoyo realizaron menos afirmaciones incorrectas cuando se les pidió que contaran con sus propias palabras lo que había ocurrido, disminuyendo también sus respuestas incorrectas a preguntas capciosas.

Sin embargo, las expresiones de apoyo a veces resultan un tanto ambiguas y pueden suponer un riesgo para la fiabilidad de la declaración del niño. El profesional puede dar a la entrevista un determinado tono emocional y crear una atmósfera acusatoria de presión («Te voy a preguntar por algo muy importante...», «no debes tener miedo de contarlo...», «te sentirás mejor cuando lo cuentes...») que el niño captará, actuando en consecuencia. El resultado puede ser la aportación de información falsa si, en un ambiente acusatorio, se le pregunta de forma capciosa por un suceso ocurrido tiempo atrás (Bruck y Ceci, 1999). Por ejemplo, Goodman, Wilson, Hazan y Reed (1989) crearon una atmósfera acusatoria («Vamos a hablar sobre algo muy importante que pasó...», «¿tienes miedo de hablar?...», «te sentirás mejor cuando hayas hablado») antes de preguntarle a los niños de su muestra sobre un suceso experimentado cuatro años antes (juego con un adulto desconocido en el laboratorio). Algunos informaron, sin ser cierto, que el adulto con el que habían estado en el laboratorio los había besado, fotografiado en el cuarto de baño o que los había bañado. Tobey y Goodman (1992) informaron de resultados similares en un estudio sobre la exactitud de las respuestas de niños de cuatro años de edad cuando les preguntaron sobre el juego que habían mantenido once días antes con un adulto. La mitad de los niños conoció antes de la entrevista a un policía que les dijo que estaba preocupado por si les había ocurrido algo malo la ultima vez que estuvieron en el laboratorio jugando con el canguro, de manera que después vendría un compañero suyo a preguntarles y que debían colaborar con él. Cuando el segundo policía les pidió que le contaran todo lo que recordaran, los niños de la condición policía realizaron menos afirmaciones exactas y cometieron más errores que los del grupo de control que no tuvieron contacto con el primer policía. Una niña, totalmente influenciada por las sugerencias, llegó a decir durante el recuerdo libre que «ese hombre intentó hacer algo realmente malo con ella», contándole a su madre que creía que tenía una pistola y que iba a matarla.

Cuando las preguntas capciosas van seguidas de comentarios evaluativos acusatorios por parte del entrevistador la sugestibilidad se incrementa, cometiendo más errores y realizando más interpretaciones sesgadas sobre el suceso (por ejemplo, Lepore y Sesco, 1994). Asimismo, la probabilidad de que los niños asientan ante preguntas capciosas también se incrementa cuando se formulan combinadas con presiones sociales como decirle al niño que los otros ya lo habían contado, con consecuencias positivas (felicitar/aprobar una afirmación), con consecuencias negativas (criticar la afirmación del niño), con repetición de preguntas ya contestadas y con la invitación a la especulación. Por ejemplo, Garven, Wood, Malpass

© Ediciones Pirámide

y Shaw (informado en Poole y Lamb, 1998) encontraron que el 58% de los niños de preescolar que fueron entrevistados con preguntas capciosas sobre un estudiante universitario que les había leído una historia (preguntas conteniendo falsa información como que había roto un juguete o que le había tirado un bolígrafo a un niño que estaba hablando mientras se leía la historia) y que además fueron sometidos a las presiones sociales antes mencionadas (*versus* 17% de la condición sólo preguntas sugestivas) realizó una o más declaraciones falsas.

## 4.3. Consecuencias de la inducción de estereotipo

El recuerdo libre se puede ver distorsionado por comentarios y/o preguntas o sugerencias conteniendo información no aportada por el niño o falsa que le pueden llevar a elaborar un informe muy convincente sobre el suceso experimentado. Sin embargo, la sugestión no tiene por qué adoptar necesariamente la forma de preguntas tendenciosas (o capciosas) explícitas («Muéstrame cómo te tocó tus partes») para poder influir en la exactitud del informe. Una poderosa y sutil técnica sugestiva es la denominada «inducción de estereotipo», que consiste en el intento del entrevistador de transmitir al niño una imagen negativa de un individuo o de un suceso, ya sea verdadero o falso (decirle, por ejemplo, que el sospechoso «ha hecho cosas malas»). La inducción de un estereotipo en un niño supuestamente abusado puede hacer que se sienta mejor mientras revela los detalles de los abusos, pero los resultados de las investigaciones científicas indican que la inducción del estereotipo puede tener un poderoso efecto negativo en la exactitud de sus declaraciones (Ceci y Bruck, 1998).

Los preescolares son especialmente susceptibles a la contaminación postsuceso e inducción del estereotipo, especialmente cuando los comentarios, sugerencias y preguntas con información falsa las formula un adulto creíble, con ascendencia sobre ellos. Por ejemplo, Clarke-Stewart, Thompson y Lepore (1989) hicieron que niños de cinco y seis años de edad observaran o interactuaran con un conserje llamado Chester. Un grupo lo vio limpiar correctamente los muñecos y juguetes que había en la habitación, mientras que el otro observó los destrozos que les hacía mientras jugaba con ellos. Los comentarios realizados por el propio conserje reforzaban la idea de que era una persona cuidadosa o, por el contrario, que rompía los juguetes con los que jugaba. Poco después los niños fueron interrogados por el jefe de Chester, quien les preguntó si sabían lo que había estado haciendo el conserje. Al tiempo que les preguntaba realizaba también una serie de sugerencias sutiles contrarias a las observaciones reales de los niños. Si el niño había visto jugar a Chester, el jefe le sugería que había estado trabajando, y viceversa, induciendo un estereotipo positivo (trabaja duro para mantener limpia el aula) o negativo (se dedica a jugar). Los informes de los niños sobre lo que el conserje había estado haciendo en el aula dependían del estereotipo inducido por el entrevistador. El 25% cambió su historia después de las sugerencias iniciales y

© Ediciones Pirámide

cuando éstas se hicieron más intensas todos cambiaron su narración, contando una historia inconsistente con sus propias observaciones. De hecho, cuando sus padres les preguntaron después por el incidente, los niños mantuvieron su ultima versión.

Lepore y Sesco (1994) llevaron a cabo una investigación con niños de entre cuatro y seis años, cada uno de los cuales jugaba en el laboratorio con un hombre llamado Dale, quien en un determinado momento le pedía que le ayudara a quitarse su suéter. Después el niño debía contarle a un entrevistador todo lo que había ocurrido, manteniendo el adulto un tono neutro con la mitad, mientras que con los otros iba reinterpretando cada respuesta para incriminar el comportamiento del adulto e inducir un estereotipo negativo («No debió decir o hacer eso. Estuvo mal. ¿Qué hizo más?»). A continuación se les formularon tres preguntas capciosas: «¿Se quitó alguna otra ropa?», «Otros niños me han contado que los besó, ¿te besó a ti también?» y «Te tocó y no debió hacerlo, ¿verdad?»). Finalmente, se le hacían una serie de preguntas directas tipo sí/no sobre lo sucedido. Los errores cometidos por los niños de la condición incriminatoria cuando les preguntaron sobre las malas acciones de Dale (sugeridas por el entrevistador) hicieron que la cantidad de respuestas inexactas a las preguntas directas tipo sí/no fuera mayor que la de los niños de la condición neutra. La tercera parte elaboraron sus respuestas incorrectas de acuerdo con las sugerencias incriminatorias hechas por el entrevistador, dando todo tipo de detalles sobre las otras prendas de vestir que le había quitado, a qué otros niños había tocado y cómo lo había hecho. Una semana después, los de la condición incriminatoria seguían respondiendo con inexactitud a las preguntas directas y adornando sus respuestas. Finalmente, los de esta condición era más probable que realizaran espontáneamente alguna expresión negativa sobre el adulto («El tonto entró e hizo cosas malas»), estando de acuerdo con que había intentado hacer cosas malas, perder el tiempo y no hacer su trabajo.

Un estudio llevado a cabo por Leichtman y Ceci (1995) demostró también los efectos que puede tener la inducción de un estereotipo cuando se empareja con la repetición de preguntas sugestivas. Durante cuatro semanas, los investigadores estuvieron presentando a preescolares de tres a seis años de edad un estereotipo falso sobre una persona que no conocían (les contaron anécdotas sobre un hombre, Sam Stone, que era bueno pero también bastante torpe y que solía romper las cosas de los demás). Un día este individuo estuvo en el aula con los niños durante dos minutos, comportándose de forma amistosa y normal (sin cometer torpezas ni romper nada). Al día siguiente se les enseñó un libro roto (lo habían estado leyendo durante la visita) y un osito de peluche estropeado (no estaba durante la visita) y se les preguntó si sabían cómo había podido romperse el libro y cómo se había estropeado el osito. Fueron muy pocos los que dijeron haber visto a Sam hacer estas cosas, aunque el 25% manifestó que «quizá» lo había hecho (resultado, probablemente, de la inducción de estereotipo anterior a la visita). Durante las cuatro semanas siguientes los niños fueron entrevistados a razón de una vez por

© Ediciones Pirámide

semana, formulándoles dos preguntas capciosas en cada entrevista: «¿Recuerdas cuando Sam Stone visitó tu aula y derramó el chocolate encima del osito de peluche?, ¿lo hizo a propósito o fue un accidente?»; «Cuando Sam Stone rompió el libro, ¿estaba tonteando o se encontraba enfadado?»).

Diez semanas después de la visita de Sam los niños volvieron a ser entrevistados, esta vez por un adulto nuevo y siguiendo un diseño similar al de la entrevista de investigación judicial. En primer lugar se hacía una invitación abierta para que el niño narrara lo que recordaba de la visita («¿Te acuerdas cuando Sam Stone estuvo en tu clase? Yo no estaba, de manera que me gustaría que me contaras que fue lo que pasó»). El 46% de los niños de tres y cuatro años de edad y el 30% de los de cinco y seis años respondieron espontáneamente que Sam había cometido las dos fechorías. En respuesta a la pregunta «He oído algo sobre un libro/osito, ¿sabes tú algo?», el 72% de los de tres y cuatro años indicó que Sam era el autor. Cuando se les preguntó si ellos lo habían visto hacerlo, el 44% manifestó que sí y un 21% continuó insistiendo en que lo había visto cuando se le planteó una pregunta dubitativa al respecto («¿Realmente no lo viste, verdad?»).

Aunque los preescolares mayores fueron más exactos en sus respuestas, un 11% de los niños de cinco años manifestó haber visto realmente a Sam hacer esas cosas y varios de ellos ilustraron de una manera bastante convincente la torpeza manifestada por el adulto. Lo más sorprendente de estos informes es el número de falsos detalles y de gestos no verbales con los que los niños embellecían sus historias sobre esos sucesos que en realidad no ocurrieron. Mostraban con sus manos cómo Sam había tirado al osito por el aire, algunos dijeron haberlo visto en el *playground* o camino de la tienda para comprar helado de chocolate o en el cuarto de baño metiendo al osito en el agua antes de mancharlo con un bolígrafo. Incluso hubo uno que dijo que Sam Stone había ido a su casa y le había ensuciado su habitación. Cuando los entrevistadores presentaron a 119 investigadores y clínicos expertos en el testimonio infantil los vídeos de tres de estas entrevistas (correspondientes a niños de tres, cuatro y cinco años de edad), la mayoría no pudo determinar con exactitud si el niño estaba informando de un suceso real o producto de las sugerencias.

En definitiva, los resultados obtenidos indican que cuando se somete repetidamente a niños de preescolar a una información falsa, se crea un contexto acusatorio y se anima a los niños a realizar especulaciones, éstos pueden introducir durante su narración la información falsa que les ha sido sugerida. Estos datos apoyarían la afirmación realizada por Saywitz y Goodman (1996) de que si a un niño de preescolar se le sugiere información falsa y se le presenta repetidamente un estereotipo de una persona como capaz de haber abusado de él, el resultado final puede ser la creencia del niño en esta información y la subsiguiente alegación de abusos sexuales. O a la inversa, si a un preescolar que realmente ha sufrido abusos sexuales se le expone a estereotipos e información que indiquen que realmente no hubo abusos, el niño podría retractarse de sus afirmaciones anteriores, incluso en respuesta a preguntas abiertas.

© Ediciones Pirámide

Estos resultados contrastan con los obtenidos por los niños del grupo de control a los que no se les hicieron preguntas capciosas durante las cuatro entrevistas, limitándose los investigadores a animarlos para que describieran la visita con la mayor cantidad posible de detalles. Cuando un mes después un nuevo entrevistador les preguntó «¿Sam Stone hizo algo a un libro o a un osito de peluche?», la mayoría replicó correctamente que no. Sólo el 10% de los más pequeños (tres y cuatro años de edad) contestó afirmativamente, aunque cuando se les preguntó si realmente le habían visto hacerlo o es que lo creían o lo oyeron decirlo a alguien únicamente el 5% seguía insistiendo en haberlo visto. De este 5%, sólo el 2,5% insistió hasta el final en que había visto a Sam hacerlo cuando se puso en duda sus afirmaciones («¿Realmente no le viste hacer nada al libro/osito de peluche, verdad?»). Finalmente, ninguno de los mayores (cinco y seis años) manifestó haber visto a Sam Stone hacer ninguna de las dos cosas.

## 4.4. La presión del estatus de adulto

Una de las características más notables de los niños pequeños, necesaria además para su socialización, es su obediencia y deseo de agradar a los adultos, así como su confianza inherente en los mismos. A menudo se les dice que hay que hacer caso de los adultos y que no deben contradecirlos. No es de extrañar, por tanto, que tiendan a ser más sugestionables cuando perciben al entrevistador como autoritario, poco amistoso o intimidador (Reed, 1996). En general, los preescolares son más fácil de intimidar que los niños mayores y que los adultos (Saywitz y Goodman, 1996) y esta intimidación podría tener una especial importancia en la explicación de sus errores relacionados con el abuso (Goodman y Saywitz, 1994). En este sentido, la conducta del entrevistador desempeña un papel muy importante en la sugestibilidad a la información capciosa. Los preescolares, sobre todo los menores de cinco años, tienden a ser más vulnerables que los mayores y que los adultos a las preguntas y sugerencias capciosas del entrevistador, incluso cuando son conscientes de que la información sugerida es falsa. Recordemos al respecto los resultados obtenidos por Goodman et al. (1991), que demostraron que los niños de tres y cuatro años que fueron entrevistados por un adulto amistoso se resistían más a las preguntas capciosas relacionadas con el abuso («¿Te tocó el culo, verdad?») que los entrevistados por un adulto neutral (más distante, sin cumplidos, sonriendoles muy de cuando en cuando).

A veces los niños también pueden asentir a las sugerencias capciosas del adulto para agradarle o para no desagradarle, aunque se den perfectamente cuenta de la falsedad de la información que les ha transmitido. Otros pueden tener demasiado miedo o sentirse lo suficientemente intimidados como para mostrar su disconformidad al entrevistador, sobre todo si éste se muestra poco amistoso y autoritario. Y otros, simplemente, pueden creer que las afirmaciones del adulto no se pueden corregir, como la niña de un estudio sobre sugestibilidad que

© Ediciones Pirámide

exclamaba «¡Yo no le iba a decir al *director* que estaba equivocado!». El niño es muy sensible al estatus y poder de su entrevistador y, consiguientemente, es muy probable que intente obedecer sus deseos (implícitos o explícitos). Es más probable que crea a un adulto que a otro niño, estando, por tanto, más abierto a las influencias sugestivas del primero. Ceci, Ross y Toglia (1987b), por ejemplo, encontraron que los niños de tres años era más probable que se mostraran de acuerdo con la información capciosa presentada por un entrevistador adulto que por otro igual de su edad.

La mayor sugestibilidad de los niños puede deberse también a su tendencia natural a confiar en la honestidad y cooperación del adulto que le interroga, pensando que las preguntas siempre son bienintencionadas y razonables. Así, cuando se les formula una pregunta sin sentido («¿El rojo es más pesado que el amarillo?») la mayoría de los niños de entre cinco y siete años de edad suele responder afirmativa o negativamente, siendo raro que contesten que no lo saben. Del mismo modo, cuando se les repite la misma pregunta suelen cambiar sus respuestas, pensando que la primera no ha debido ser de su agrado (Bruck y Ceci, 1999).

Asimismo, el niño pequeño se percata muy pronto de que sus padres y profesores conocen las respuestas de las preguntas que suelen hacerles, confirmándose así su creencia de que el adulto lo sabe todo. Esta creencia conlleva el riesgo de que durante la entrevista suponga que el adulto conoce mejor que él lo sucedido, aunque no estuviera presente (Reed, 1996). Por ejemplo, Saywitz y Nathanson (1992) informaron que los niños de siete y ocho años de edad de su muestra creían que el entrevistador ya conocía las respuestas a sus preguntas, a pesar de que sabían que no se encontraba presente durante el suceso. Así, cuando se les pregunta por sucesos que conocen poco o nada pueden sentirse inclinados a proporcionar información sugerida por el entrevistador que supuestamente sabe más sobre el tema.

La mayoría revela los abusos sufridos a sus padres antes que a un extraño, de manera que existe el peligro de que éstos introduzcan, intencionadamente o no, información capciosa que pueda distorsionar su memoria. De hecho, algunos investigadores han sugerido la posibilidad de que el niño no pueda sustraerse a las sugerencias de sus padres y las incorpore al informar sobre un determinado suceso (Weissman, 1991; White, 1990). Recientemente, Jackson y Crockenberg (1998) realizaron un estudio para analizar los efectos de la relación niño/entrevistador sobre la calidad y cantidad de información aportada por éste cuando el entrevistador no conoce lo sucedido. Se partió del supuesto de que cuando el niño es el único testigo de un suceso debe confiar más en su memoria y que, debido a la familiaridad, también se resistirá más a las sugerencias capciosas realizadas por sus padres que por un extraño. Los sujetos fueron 80 niñas de cuatro años de edad, cada una de las cuales fue entrevistada por su propia madre o por la de otra niña. Durante cinco minutos vieron un vídeo sobre un niño y una niña que tenían dos discusiones mientras se tomaban unas palomitas de maíz y un zumo: una primera sobre para quién iba a ser el cartón más grande de zumo y la otra sobre cómo

© Ediciones Pirámide

repartirse las palomitas. Ambos sucesos llamaron bastante la atención de los sujetos. A todas las niñas se les formularon las mismas preguntas, excepto cinco que contenían información capciosa, por lo que se crearon otras cinco preguntas similares en contenido, duración y estructura para la condición no capciosa. Por ejemplo, en la condición no capciosa a la niña se le preguntaba «¿Se enfadó el niño pequeño cuando la niña cogió el zumo grande de fruta?», mientras que en la condición capciosa se preguntaba «¿Se enfadó el niño pequeño cuando la niña cogió el zumo grande de *manzana*?». Otras preguntas se formulaban siguiendo a otra anterior capciosa: «¿La niña del jersey *azul* cogió el zumo grande?» (cuando de hecho el jersey de la niña era blanco y rosa), «¿de qué color era el jersey que llevaba la niña?».

Los resultados del estudio demostraron que la relación de las niñas con la entrevistadora influía en sus informes sobre el suceso. Sabiendo que la entrevistadora no conocía lo ocurrido se resistían más a las sugerencias de sus madres y menos a las de la mujer desconocida. Las niñas cometían más errores en sus respuestas a preguntas capciosas realizadas por la desconocida, es decir, eran más sugestionables cuando la información falsa la presentaba la mujer desconocida que cuando lo hacía su madre. Seis de 20 niñas corrigieron a sus madres cuando éstas introdujeron la información falsa, mientras que sólo una se atrevió a hacerlo con la desconocida. La mayor sugestibilidad de las entrevistadas por la desconocida probablemente se debiera a la intimidación experimentada, como lo indica la cautela con que respondían (mayor frecuencia de respuestas «No sé») y los esfuerzos de la entrevistadora para ganarse la confianza de la niña (les sonreía más que las madres). También se mostraron menos activas durante toda la entrevista (no se levantaban de su silla, no andaban por la habitación) debido, al parecer, a que se sentían menos confortables. Estos datos coinciden también con los de Goodman et al. (1995) que informaron que los extraños hacían más comentarios de apoyo que los propios padres. Aunque al principio no se encontraron diferencias en cantidad y exactitud de la información aportada, cuando la entrevistadora formuló preguntas aclaratorias las niñas interrogadas por sus madres dieron más respuestas exactas e inexactas (el mayor número de errores correspondió a la condición no capciosa). Los investigadores atribuyeron este resultado a que la mayor familiaridad de las niñas con sus madres las habría llevado a aportar más información exacta, pero también a sentirse más libres para adornar sus respuestas (dando información inexacta).

## 4.5. Efectos de los tipos de preguntas y del uso de muñecos anatómicos

Diversos estudios de campo han demostrado que la cantidad de información obtenida durante la entrevista está en función de las preguntas utilizadas por el entrevistador (Hershkowitz, Lamb, Sternberg y Esplin, 1997; Lamb, Hershkowitz,

© Ediciones Pirámide

Sternberg, Boat y Everson, 1996; Lamb, Hershkowitz, Sternberg, Esplin et al., 1996; Sternberg, Lamb, Hershkowitz, Esplin et al., 1996; Sternberg et al., 1997). En contextos de laboratorio/análogos, la información obtenida mediante una invitación abierta para que el niño narre lo sucedido es más exacta que la conseguida utilizando invitaciones más específicas (Cassel y Bjorklund, 1995; Dietze y Thomson, 1993; Hutcheson, Baxter, Telfer y Warden, 1995; Leichtman y Ceci, 1995), y los expertos asumen que otro tanto sucede en contextos judiciales. Al igual que en contextos de laboratorio/análogos, las preguntas abiertas y los instrumentos accesorios de ayuda permiten obtener respuestas más largas (si el niño se decide a hablar) y exactas que las preguntas específicas, con independencia de la edad, aunque la cantidad total de información obtenida se incrementa con la edad.

Lamb, Hershkowitz, Sternberg, Esplin, Hovav, Manor y Yudilevitch (1996) investigaron si las preguntas abiertas producían unas respuestas más largas y más ricas por parte de los niños que las preguntas directivas, tendenciosas y sugestivas. Los investigadores seleccionaron veintidós entrevistas realizadas por entrevistadores hebreos a víctimas de edades comprendidas entre los cinco y los once años de edad y realizadas entre 1991 y 1992. A continuación se llevó a cabo una detallada codificación psicolingüística de las transcripciones para analizar la relación entre cinco tipos de preguntas formuladas por el entrevistador: abiertas o de invitación, facilitativas (estimulaciones no sugestivas para que el niño continúe hablando), directivas (se llama la atención del niño sobre algo que él mismo ha mencionado anteriormente), tendenciosas (se dirige la atención del niño a algo que él no había mencionado previamente) y sugerentes (se plantean de tal manera que ya sugieren la respuesta). También se analizaron la longitud y riqueza de las respuestas dadas a esas preguntas. Las preguntas invitando al niño obtuvieron respuestas tres veces más extensas y ricas que las respuestas dadas a cualquiera de los otros tres tipos de preguntas (directivas, tendenciosas o sugestivas). Sin embargo, los entrevistadores habían planteado muy pocas preguntas abiertas (2,2%), a pesar de que cada una de las preguntas de este tipo que formularon permitió obtener una media de información superior a la de las preguntas específicas. No se sabe cuánta información se podría haber obtenido si se hubieran utilizado más las preguntas de invitación abiertas.

Aunque las preguntas abiertas («¿Qué sucedió?») suelen dar lugar a informes más exactos y con menos errores, tienen el problema de que, especialmente cuando se trata de niños muy pequeños, su respuesta se puede limitar a un «nada» o «jugábamos». Saywitz y Goodman (1996), por ejemplo, informaron que algunos niños pequeños respondían «nada» incluso cuando se les hacían preguntas abiertas sobre sucesos reales e importantes de su vida (por ejemplo, una situación en la que el niño casi murió como consecuencia del incidente). Así pues, las preguntas abiertas a veces también pueden llevar errores de omisión o a falsos negativos (especialmente con preescolares). Además, algunos niños cometían otro tipo de error consistente en describir un suceso significativo para ellos, pero que no era por el que el entrevistador les había preguntado.

© Ediciones Pirámide

Devoe y Faller (1999) informaron de una ausencia prácticamente total de revelaciones espontáneas por parte de estos niños y de la subsiguiente necesidad de hacer preguntas más centradas en el tópico, un resultado que coincide con los de otros estudios llevados a cabo con niños abusados sexualmente (Keary y Fitzpatrick, 1994; Wood, Orsak, Murphy y Cross, 1996). Cuarenta y seis niños (62%) describieron actividades sexuales en algun momento de la primera entrevista, siendo las conductas de contacto sexual (caricias, tocamientos sexuales) las informadas con más frecuencia y el uso de pornografía la que menos. Eran más frecuentes las referencias generales a actividades sexuales que las descripciones sobre el contexto en que se produjeron o sobre detalles específicos de las interacciones sexuales. La cantidad de detalles informados fue similar a la obtenida por Wood, Orsak, Murphy y Cross (1996), quienes encontraron que sólo el 12% de las respuestas de los niños incluía descripciones detalladas. Esta dificultad para describir detalladamente lo sucedido puede tener que ver con una falta de comprensión de lo sucedido, con un vocabulario insuficiente para poder describir las actividades sexuales o con determinados factores motivacionales (miedo, situación embarazosa) que pueden interferir en su capacidad para describir la experiencia. En general, los niños aportaban más datos sobre detalles del supuesto abuso que sobre el contexto en que se produjo.

Ante la parquedad de las respuestas que los preescolares suelen dar cuando se les formulan preguntas abiertas, el entrevistador a menudo recurre a preguntas específicas que le permitan obtener información adicional (Ceci y Bruck, 1998). Según Poole y Lamb (1998), el mayor riesgo de que la respuesta del niño sea inexacta cuando se le formula una pregunta específica se puede deber a que ésta se centre en detalles que no ha codificado o que no recuerde ya (en la respuesta abierta el niño elige la información que va a aportar). Además, generalmente los niños tienden a responder a las preguntas específicas que les formula el adulto aunque desconozcan la respuesta o por muy extrañas que parezcan. Las preguntas que despiertan una mayor preocupación y que han provocado más críticas entre los investigadores son las tendenciosas, es decir, aquellas que contienen información no aportada por el niño y que lo presionan para que dé su conformidad a la información sugerida («¿Tu tío te tocó en el culo, verdad?») y las capciosas (cuando la información sugerida es además falsa). Aunque se ha encontrado que los mayores muestran una mayor resistencia a la información capciosa que los pequeños (para revisión véase Goodman, Quas, Batterman-Faunce, Riddlesberger y Kuhn, 1997), la utilización de un contexto abiertamente sugestivo y de preguntas capciosas puede provocar una distorsión significativa en los informes de algunos niños mayores e incluso de adultos.

Los investigadores suelen coincidir en que son las preguntas tendenciosas y capciosas las que suponen un mayor riesgo para la exactitud de las respuestas, sobre todo cuando se trata de niños de preescolar (Reed, 1996). Por ejemplo, Cassel et al. (1996) mostraron un vídeo a niños de preescolar y de segundo y tercer cursos, así como a un grupo de adultos. Seguidamente les hicieron 23 pre-

© Ediciones Pirámide

guntas directas sobre la grabación. Los preescolares respondieron inexactamente al 61% de las preguntas capciosas, mientras que la tasa de respuestas inexactas a estas preguntas de los otros dos grupos de niños y de los adultos fueron del 33, 27 y 10%, respectivamente. Los índices de respuestas erróneas a preguntas no sesgadas («¿Puedes decirme quién cogió la bicicleta?») en estos mismos grupos de edad fueron del 43, 36, 26 y 16%, respectivamente. Los investigadores concluyeron que los sujetos de todas las edades presentaban un fuerte sesgo en sus respuestas a preguntas específicas, no sesgadas. Otro reciente trabajo llevado a cabo por Eisen y colaboradores (Eisen, Goodman, Qin y Davis, 1998) puso también de relieve cómo, a pesar de que los niños más pequeños es más probable que cometan errores cuando se les formulan preguntas tendenciosas o capciosas, la inexactitud de las respuestas no son patrimonio exclusivo de ellos ni sólo se producen cuando se trata de detalles menores de sucesos no estresantes u observados. Los investigadores entrevistaron a 108 niños sobre el examen anogenital experimentado por sospechas de abusos sexuales, formulándoles preguntas capciosas relacionadas o no con la conducta abusiva o inapropiada del médico o enfermero. Los niños de tres a cinco años de edad contestaron erróneamente el 32% de las veces a las preguntas sobre conductas no abusivas (*versus* el 17 y 6% de los de 6-10 años y 11-15 años de edad, respectivamente). La tasa de errores de los preescolares en las preguntas sobre conductas análogas al abuso («¿El doctor no estaba vestido, verdad?») fue del 20%, en comparación con el 4% del grupo de 6-10 años y el 0% de los mayores. En definitiva, aunque los niños pequeños se dejan llevar más que los mayores por las sugerencias falsas, lo más frecuente es que se resistan a ellas.

En un estudio llevado a cabo por Garven, Wood, Malpass y Shaw (informado en Poole y Lamb, 1998), un desconocido leía una historia a preescolares. Una semana después se entrevistó a los niños, formulándoles a la mitad de ellos preguntas tendenciosas (por ejemplo, «¿Rompió algún juguete?»), mientras que con la otra mitad se utilizaron además otras técnicas sugestivas como la presión de los iguales («Los otros me han dicho que...»), el refuerzo positivo y diferencial (felicitarlo por ciertas respuestas, decirle que ha sido un excelente colaborador), las consecuencias negativas (decirle que no ha respondido de forma apropiada y volver a formularle la pregunta), pedirles que lo pensaran mejor (cuando da una respuesta negativa) y, finalmente, animarlo para que hiciera conjeturas (sobre lo que pudo haber pasado). La tasa de respuestas exactas fue significativamente menor cuando se utilizó la combinación de técnicas sugestivas que en la condición preguntas tendenciosas (42% *versus* 83%). Los niños con los que se utilizaron distintas técnicas aportaron información falsa como que el desconocido había dicho una palabrota, tiró un bolígrafo, rompió un juguete, rasgó un libro y empujó al profesor. Además, su tasa de afirmaciones falsas se iba incrementando conforme avanzaba la entrevista (realizaron más afirmaciones falsas en la segunda mitad que en la primera). En opinión de los investigadores, los niños habían aprendido el tipo de respuestas que el entrevistador deseaba oír.

© Ediciones Pirámide

Las reglas sociales implícitas de la entrevista (el niño puede pensar que debe responder a todas las preguntas del adulto) incrementan las deficiencias de la memoria ante preguntas problemáticas, sobre todo cuando son de elección forzada y de tipo sí/no. Por ejemplo, Walker, Lunning y Eilts (1996) mostraron a niños de *kindergarten,* de segundo y de quinto cursos un vídeo y les plantearon una serie de preguntas de elección forzada (por ejemplo, «¿En el vídeo viste a una niña pequeña o a un niño pequeño?». Los preescolares sólo respondieron bien el 17,5% de las veces cuando ninguna de las opciones era la correcta, mientras que los de segundo y quinto lo hicieron el 37,5 y 48,3%, respectivamente. Es decir, incluso los niños mayores respondieron correctamente menos de la mitad de las veces cuando ninguna de las opciones presentadas era la correcta. Por su parte, Peterson y Bell (1996) compararon las respuestas dadas por niños de dos a trece años a una petición de recuerdo libre, a las preguntas de quién, qué y dónde, y a preguntas de tipo sí-no sobre su visita al servicio de urgencias de un hospital. Las preguntas tipo sí/no permitieron obtener muy poca información y dieron lugar además a un número desproporcionadamente alto de errores. En un segundo análisis de los datos, Peterson y Biggs (1997) encontraron que las respuestas a estas preguntas solían ser exactas (81 y 96% en los de doce y trece años de edad) cuando la respuesta correcta era el sí, siendo más frecuentes los errores cuando la alternativa correcta era el no, especialmente entre los niños pequeños. No obstante, es menos probable que se produzca esta aquiescencia cuando la pregunta hace referencia a sucesos inusuales o improbables. Los niños de cinco años a los que Baker-Ward et al. (1993) entrevistaron sobre su visita al pediatra se dejaban llevar menos por las sugerencias relativas a sucesos que era poco probable que se produjeran en una consulta médica que cuando se trataba de sucesos característicos de este contexto, aunque no se hubieran producido durante el examen del niño (7% *versus* 20%).

Otro tipo de preguntas son las centradas (interrogatorio directo sobre personas, partes del cuerpo, acciones, circunstancias) y directas que, al combinar la identidad del actor con la acción potencialmente abusiva, serían más sugestivas que las primeras («¿Te tocó tu tío alguna vez en el culo?»). En el estudio anteriormente mencionado de Saywitz, Goodman, Nicholas y Moan (1991) se compararon los efectos de las preguntas abiertas y de las directas en la exactitud de los informes de 72 niñas de cinco y siete años de edad. Cuando les pidieron que contaran «todo lo que recordaran de su visita al médico», el 71% de las niñas no reveló los tocamientos a la vagina y el 89% el tocamiento anal. Sin embargo, al formularles una pregunta directa con ayuda de un muñeco anatómico («¿Te tocó el doctor ahí?»), sólo el 14 y el 21% no revelaron el tocamiento vaginal o anal. Por otra parte, sólo se registraron tres informes falsos de niñas que no pasaron el examen genital y que informaron sin ser cierto que el médico les había tocado en la vagina o en el ano.

En su revisión de los estudios sobre los efectos de la utilización de los muñecos anatómicamente detallados en la entrevista, Koocher et al. (1995) concluye-

© Ediciones Pirámide

ron que los datos apoyan su uso como ayuda para recordar o comunicarse a partir de los cinco años de edad, aunque con un cierto riesgo si se utilizan junto con preguntas conteniendo información falsa. Esto se puede deber a la mayor sugestibilidad de los niños pequeños y a sus dificultades con la representación simbólica (capacidad para utilizar los muñecos para representar a personas y experiencias concretas). Por ejemplo, Goodman (1994) encontró que las respuestas de niños de tres y cuatro años de edad a preguntas sobre un examen médico que habían pasado eran más inexactas cuando utilizaron los muñecos anatómicos, aunque éstos también permitieron obtener información adicional.

Bruck, Ceci, Francoeur y Renick (1995) y Bruck, Ceci y Francoeur (1995) investigaron cómo recordaban la experiencia de un examen médico niños de tres y cuatro años de edad, a la mitad de los cuales se exploró sus genitales. Después del examen se les entregó un muñeco anatómico para que, en respuesta a preguntas capciosas, mostraran cómo les había tocado el médico. Bastantes de los niños que habían pasado el examen genital no mostraron con exactitud los tocamientos experimentados. Algunos cometieron errores de omisión (no mostraron ningún tocamiento), aunque en el caso de las niñas la mayoría de los errores consistió en falsas demostraciones de tocamientos (insertaban sus dedos en los genitales o ano a pesar de no haberlo experimentado). Por otra parte, un porcentaje significativo de niños, especialmente de niñas, que no había pasado por el examen genital realizó demostraciones de tocamientos genitales con el muñeco (mostraron cómo el pediatra había puesto su dedo o instrumentos en los genitales o nalgas).

Otros estudios en los que se ha entrevistado con muñecos anatómicos a niños de hasta seis años de edad han informado de resultados similares a los anteriores (Bruck, Ceci, Francoeur y Barr, 1995; Steward y Steward, 1996). Bruck, Ceci, Francoeur y Barr (1995) encontraron que algunos niños, como resultado de haberles repetido información falsa un año después de que hubieran pasado un examen médico, no sólo incorporaron directamente la información falsa en sus posteriores declaraciones, sino que también realizaron otras alegaciones inexactas que no les habían sido sugeridas. Además, en respuesta a información falsa sobre lo duros y resistentes que habían sido cuando les pusieron una inyección, los niños subestimaron su nivel de dolor y llanto.

## 4.6. Repetición de preguntas y de entrevistas

Varias investigaciones han demostrado que cuando al niño se le formula muchas veces la misma pregunta durante una entrevista lo más probable es que cambie su respuesta anterior, sobre todo si se trata de un preescolar (para revisiones véase Poole y White, 1995; Warren y Lane, 1995). No obstante, el impacto de la repetición de las preguntas no es uniforme, sino que varía en función del tipo de preguntas repetidas y del momento de la repetición (Poole y Lamb, 1998). Por

© Ediciones Pirámide

ejemplo, Poole y White (1991) investigaron los efectos que tenía en niños de cuatro, seis y ocho años de edad la repetición de las preguntas en la misma o en otra entrevista sobre un suceso ambiguo. La mitad de los niños fue entrevistada inmediatamente y una semana después del suceso, y a los demás sólo se les preguntó una semana después, repitiéndoseles a todos tres veces las preguntas. Mientras que repetir preguntas abiertas no tenía ningún efecto en las respuestas, la repetición de preguntas tipo sí/no («¿Le hizo daño el hombre a la niña?») solía conllevar un cambio de sus respuestas anteriores en esa misma sesión o en la otra por parte de los niños de cuatro años. Además, cuando se les hacía una pregunta específica sobre un detalle que no conocían («¿Qué hacía el hombre para vivir?») solían realizar conjeturas, sintiéndose cada vez más seguros de sus especulaciones con la repetición de la pregunta. Unos resultados similares obtuvieron Memon y Vartoukian (1996), quienes informaron que la exactitud de los niños aumentaba ligeramente cuando durante la sesión el entrevistador les repetía preguntas abiertas, mientras que disminuía también ligeramente cuando las preguntas eran específicas.

La exactitud disminuye también sustancialmente cuando al niño se le repiten preguntas capciosas, sobre todo cuando se trata de niños de preescolar (por ejemplo, Cassel y Bjorklund, 1995; Cassel, Roebers y Bjorklund, 1996; Ceci, 1995; Ceci y Bruck, 1993). En general, los resultados indican que los niños de preescolar tienden a cambiar sus respuestas cuando se les repite la pregunta tendenciosa durante una misma entrevista (probablemente pensando que su respuesta anterior fue incorrecta o que no le gustó al entrevistador). Por ejemplo, Cassel y Bjorklund (1995) realizaron preguntas capciosas a niños y adultos sobre un suceso grabado en vídeo que habían observado una semana antes, seguidas de otras más tendenciosas aún para pedirles que aclararan su respuesta anterior. Los preescolares (*versus* niños mayores y adultos) dieron más respuestas inexactas a la primera pregunta capciosa, siendo también más probable que incorporaran la información sugestiva de la segunda pregunta y cambiaran la respuesta anterior.

Los niños víctimas de abuso sexual tienen que contar y volver a contar su historia muchas veces y a personas distintas, de manera que a lo largo de la investigación son entrevistados por diversos profesionales un promedio de doce veces, sin contar las ocasiones que hayan podido hacerlo sus padres (Whitcomb, 1992), bien porque se buscan más detalles o porque surgen cuestiones no tenidas en cuenta anteriormente. Existen evidencias de que entrevistar repetidamente al niño de forma no sugestiva puede mejorar la exactitud de su recuerdo a través de mecanismos como el ensayo o la reminiscencia. La repetición de entrevistas puede significar oportunidades de obtener nueva información no aportada anteriormente (sobre todo si es un preescolar), de que el niño se entrene en la narración y vaya necesitando cada vez menos de preguntas directivas específicas y de que la repetición de preguntas abiertas en las sucesivas entrevistas retrasen la pérdida de información (Ceci y Bruck, 1998; Eisen y Goodman, 1998; Poole y

© Ediciones Pirámide

Lamb, 1998). Basándose en los resultados de los estudios sobre memoria, algunos investigadores argumentan que la repetición de las entrevistas mejora la exactitud de los informes del niño, al permitirle mantener viva en su memoria la información, evitando que se pierda. Además, los datos de estas investigaciones también indican que se facilita la consolidación de la memoria cuando el primer recuerdo se produce al poco tiempo de ocurrido el suceso y que el sujeto aporta detalles nuevos en cada oportunidad. Este ultimo resultado se ha comprobado también cuando se entrevista a los niños fuera del laboratorio y se les pide una narración libre sobre lo sucedido (véase Fivush, 1993; Fivush y Schwarzmueller, 1995; Poole y White, 1995; Warren y Lane, 1995). En definitiva, cuando se realiza una sola entrevista se puede correr el riesgo de que el niño, sobre todo si es pequeño, no recuerde toda la información que podría darnos (Fivush, 1993) o que no se encuentre motivado para hablar debido al miedo, la turbación y/o a que se resiste a recuperar y enfrentarse a un material con una fuerte carga emotiva (Eisen y Goodman, 1998).

Sin embargo, repetir entrevistas implica también dejar que el tiempo transcurra y aumente el período transcurrido entre el suceso y el momento del recuerdo, debilitándose la memoria y posibilitando la infiltración de otras informaciones, lo que puede provocar una mayor inexactitud en los informes. Por ejemplo, cuando Poole y White (1993) volvieron a analizar dos años después a los niños de su estudio anteriormente mencionado (ahora tenían entre seis y diez años) encontraron que en respuesta libre (*versus* adultos) aportaron más detalles inexactos sobre el suceso experimentado, sucediendo otro tanto con sus respuestas a las preguntas tipo sí/no. Algunos estudios también han demostrado que la repetición de entrevistas capciosas puede impactar negativamente en el informe, haciendo no sólo que incorpore la información falsa en su informe, sino también que a partir de ella realice inferencias que le llevan a inexactitudes e invenciones (Bruck, Ceci, Francoeur y Barr, 1995; Ceci, Crotteau-Huffman, Smith y Loftus, 1994; Leichtman y Ceci, 1995). Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Bruck, Ceci, Francouer y Barr (1995) niños de cinco años de edad visitaron a su pediatra que les hizo un reconocimiento físico, les dio una vacuna oral y les puso una inyección; seguidamente, una ayudante de investigación le leía a cada niño una historia y le hacía unos regalos. Un año después algunos de los niños fueron entrevistados en tres ocasiones en las que se les transmitió información falsa (el pediatra les había leído una historia y hecho regalos, mientras que la ayudante había sido la que les dio la vacuna y puesto la inyección), mientras que otros no recibieron información falsa. En la cuarta y ultima entrevista celebrada en el plazo de un mes los niños de la condición ausencia de información falsa hicieron un informe muy exacto sobre las acciones del pediatra y de la ayudante, mientras que los que recibieron información falsa cometieron muchos errores que no se limitaban a la incorporación de las sugerencias capciosas, sino que un porcentaje importante de ellos (38%) incluyó inexactamente actividades de la ayudante que no se les habían sugerido.

© Ediciones Pirámide

Los datos disponibles también indican que cuando ha transcurrido poco tiempo desde que se produjo el suceso la sugestibilidad es menor, pero que ésta se incrementa con el paso del tiempo, incluso cuando se trata de sucesos importantes relativos al propio cuerpo (Belli, Windschitl, McCarthy y Winfrey, 1992; Bruck, Ceci, Francoeur y Barr, 1995). Por ejemplo, en el estudio de Bruck et al. (1995) a unos niños les dijeron que la inyección les debía haber dolido mucho, mientras que a otros les dijeron que no les había dolido y a un tercer grupo no le dijeron nada. Cuando una semana después les preguntaron por el dolor sufrido, los niños respondieron sin que pareciera afectarles la información transmitida al respecto, de manera que los investigadores concluyeron que los niños no se dejaban sugestionar fácilmente cuando se trata de sucesos estresantes que afectan a su cuerpo. Sin embargo, cuando un año después se les volvió a transmitir la falsa información sobre el dolor experimentado, aquéllos a los que en las tres entrevistas se les dijo que no habían sentido ningún dolor en la ultima entrevista informaron que habían chillado y que les había dolido menos que los del grupo de control.

Otros investigadores han demostrado también que la celebración de una entrevista corta inmediatamente después del suceso puede facilitar la memoria a largo plazo y amortiguar los posibles efectos de futuras entrevistas sugestivas (Warren y Lane, 1995; Portwood y Reppucci, 1996; Ricci y Beal, 1998; Saywitz y Snyder, 1993). Por ejemplo, Ricci y Beal (1998) hicieron que niños de cinco años de edad presenciaran un incidente (un acto delictivo) durante un suceso sobre el que ya tenían un guión (fiesta de cumpleaños), mientras que otros lo observaron en una situación menos familiar (sesión de juego con detalles de un cumpleaños). Para comprobar si la sugestibilidad aumentaba con el tiempo transcurrido y con la repetición de las entrevistas, la mitad de los niños fue entrevistada inmediatamente después del suceso y nuevamente después de dos semanas, mientras que los demás fueron entrevistados únicamente en el segundo momento. Cada niño de la condición fiesta de cumpleaños tuvo que ayudar a la ayudante de investigación a preparar los regalos y a decorar y preparar la mesa para celebrar el cumpleaños del osito Corey. Después de haber cantado el cumpleaños feliz se producía el incidente «delictivo»: un adulto entraba inesperadamente y se dirigía a la mujer, que en ese momento estaba alejada del niño, y hablaba con ella en voz baja pero intensa. Seguidamente el intruso estaba unos quince segundos junto a la mesa donde estaba el niño, cogía uno de los regalos y se marchaba rápidamente de la habitación. A los niños de la condición de juego se les dijo que iban a jugar con el osito y se les pidió que ayudaran a preparar las cosas; durante la sesión de juego se producía el incidente delictivo. En general, la información aportada por los niños entrevistados dos semanas después fue más inexacta. Sin embargo, cuando fueron entrevistados en las dos ocasiones, la entrevista inicial inmediata les ayudó a mantener la memoria con el paso del tiempo, incluida la de reconocimiento del intruso en fotografías.

© Ediciones Pirámide

## 5. DIFERENCIAS EVOLUTIVAS Y MECANISMOS EXPLICATIVOS

Los niños de preescolar, comparados con los mayores, aportan menos información y ésta es menos exacta, mostrando también una menor resistencia a la información falsa. La sugestibilidad afectaría no sólo a detalles periféricos, sino también a detalles centrales que, a veces, implican a sus cuerpos y que pueden tener una connotación sexual (Goodman et al., 1991; Melnyk et al., 1997; Ornstein, Gordon y Larus, 1992). Ceci y Bruck (1993) informaron que alrededor del 88% de los estudios (14 de 16) en los que se ha comparado preescolares con niños mayores o con adultos ha llegado a la conclusión de que los niños de preescolar son el grupo más sugestionable. Esta tendencia parece darse tanto entre los niños maltratados como entre los no maltratados (Eisen y Goodman, 1998). En su revisión, McAuliff et al. (1998) llegaron también a la conclusión de que los preescolares se dejaban llevar más por la información capciosa postsuceso que los mayores.

Cuando se produce una sugerencia de forma repetida y coercitiva los niños de preescolar suelen incorporar la información falsa en sus explicaciones, aunque esto no quita que incluso niños de tres a cinco años de edad a menudo se muestren resistentes ante la sugestión no coercitiva (por ejemplo, Goodman y Aman, 1990; Goodman, Bottoms, Schwartz-Kenney y Rudy, 1991; Goodman, Rudy, Bottoms y Aman, 1990; Goodman, Wilson, Hazan y Reed, 1989) y que sus respuestas a preguntas sugerentes simples no tengan por qué invalidar necesariamente todas sus afirmaciones. Además, a pesar de las fuertes diferencias de edad encontradas, no se debe pensar que sólo son sugestionables los niños de preescolar o que no hay que preocuparse por la fiabilidad del testimonio de los mayores cuando se les entrevista de manera sugestiva. También existen razones de tipo metodológico que aconsejan ser cautos en la interpretación de las diferencias evolutivas sobre sugestibilidad. En primer lugar, al haber sido diseñados estos estudios pensando en niños de preescolar, el techo de dificultad de las tareas puede ser muy fácil para los de primaria. El segundo inconveniente es que existen pruebas de que los niños no alcanzan los niveles adultos de resistencia a la sugestibilidad hasta llegar a la adolescencia temprana. Algunos estudios han demostrado que niños de ocho, nueve e incluso diez años de edad son significativamente más sugestionables que los adultos (Ackil y Zaragoza, 1995; Poole y Lindsay, 1996; Warren y Lane, 1995). Por último, conviene no olvidar que incluso los recuerdos de los adultos se distorsionan por las técnicas sugestivas empleadas en la entrevista, aunque en menor medida (Hyman y Pentland, 1996; Hyman, Husband y Billings, 1995; Loftus y Pickrell, 1995; Malinowski y Lynn, 1995).

Una cuestión fundamental cuando se analiza la capacidad de los niños pequeños para informar con exactitud es la de si la información distorsionada refleja un cambio real en la memoria sobre el suceso o si la inexactitud de la información se debe sólo a determinadas características de la entrevista. Dicho de otra manera, ¿cuando se utilizan procedimientos sugestivos, los niños asienten por obediencia

© Ediciones Pirámide

a los deseos percibidos del entrevistador o por cambios reales en su sistema cognitivo que hacen que crean en sus informes falsos? (Bruck y Ceci, 1999; Eisen y Goodman, 1998).

Algunos investigadores postulan que las diferencias de edad en sugestibilidad se pueden deber a diferencias evolutivas entre la memoria de los niños de preescolar y los mayores. Los informes falsos obtenidos en entrevistas sugestivas reflejarían cambios básicos de la memoria, de manera que los niños realmente creen lo que están diciendo. Es decir, la mayor sugestibilidad de los pequeños sería una consecuencia directa de su capacidad relativamente menor para codificar, almacenar, recuperar y monitorizar con exactitud los diversos tipos de información. Asimismo, los escépticos sobre la capacidad de los niños pequeños para informar con exactitud sobre detalles de sus experiencias han enfatizado su incapacidad para monitorizar la fuente de información, tendiendo más a realizar falsas atribuciones sobre dicha fuente (Ackil y Zaragoza, 1995; Parker, 1995; Poole y Lindsay, 1996; véanse revisiones de Ceci y Bruck, 1993, y Fivush, 1998).

La menor capacidad de memoria de los preescolares se puede deber, en primer lugar, a sus menores conocimientos y experiencias, lo que facilitaría la implantación de información falsa. También presentan una mayor vulnerabilidad a los conocimientos guionizados que dificultarían su distinción entre un suceso concreto y el guión sobre ese tipo de sucesos o, dicho de otro modo, tienen más dificultades para informar sobre un aspecto de un suceso que no se aparte significativamente de lo que normalmente sucede en su vida diaria. Finalmente, el menor desarrollo lingüístico también puede entorpecer su comprensión de las preguntas (sugestivas o no) y el hacerse entender por el adulto (Ceci y Bruck, 1998).

Las pruebas de que realmente los informes falsos reflejan cambios básicos en la memoria provienen de estudios en los que se ha demostrado que muchos preescolares siguen insistiendo en que el suceso sugerido realmente ocurrió, no pudiendo recordar la fuente de la sugestión (por ejemplo, Ceci, Loftus, Leichtman y Bruck, 1994; Leichtman y Ceci, 1995; Poole y Lindsay, 1996). Sin embargo, algunas pruebas recientes sugieren que si estas entrevistas sugestivas se interrumpen durante un cierto tiempo, los recuerdos falsos anteriores se desvanecen (por ejemplo, Huffman et al., 1996; Poole y Lindsay, 1996), de manera que los niños afirman, con exactitud, que los sucesos falsos a los que anteriormente habían mostrado su conformidad realmente nunca ocurrieron.

Otros investigadores, por el contrario, han enfatizado la importancia que tienen determinados factores sociales y motivacionales para explicar la mayor sugestibilidad de los niños de preescolar. El supuesto principal en que se basa esta perspectiva es el de que las respuestas inexactas dadas en entrevistas sugestivas siempre están reflejando la obediencia del niño y que si después se le pregunta por lo que realmente pasó será capaz de librarse de la sugestión e informar con exactitud (Cassel et al., 1996). Los niños de preescolar serían especialmente propensos a estas influencias sugestivas por su tendencia natural a confiar en la honestidad y

© Ediciones Pirámide

cooperación del adulto, de quien siempre espera preguntas bienintencionadas y razonables, lo que le llevaría a responder independientemente de su comprensión o conocimientos. Asimismo, cuando se les formula dos veces la misma pregunta, los niños pequeños cambian sus respuestas para agradar al adulto que les está preguntando (Bruck y Ceci, 1999). Por tanto, los errores de los niños expuestos a información capciosa realmente se deberían a las características de la entrevista y no a un cambio real en la memoria (Eisen y Goodman, 1998). Así, se ha encontrado que la creación de un contexto acusatorio puede hacer que los preescolares aporten información cada vez más inexacta (Toby y Goodman, 1992). El *rapport* también influye en la resistencia del niño a la información capciosa: mientras que un ambiente de apoyo puede fortalecer su resistencia, un contexto de intimidación contribuye a la aceptación de información capciosa sobre sucesos interpretables como abuso (Carter, Bottoms y Levine, 1996; Goodman, Bottoms, Schwartz-Kenney y Rudy, 1991). Finalmente, la repetición de entrevistas sugestivas podría dar lugar a distorsiones en el informe de los preescolares (véase Poole y White, 1995).

Se ha intentado determinar la importancia relativa de los factores cognitivos frente a los sociales en la explicación de la sugestibilidad, aunque esta cuestión continúa sin resolverse. Una primera hipótesis es la de que los efectos de los factores sociales tengan una base cognitiva (si la memoria del suceso es débil o no se recuerda, el niño tenderá más a aceptar las sugerencias). Sin embargo, también es posible que sean los factores sociales los que estén en la base de los efectos de los mecanismos cognitivos. Una tercera hipótesis propuesta por Bruck y Ceci (1997) es la de que el niño pueda comenzar a seguir a sabiendas las sugerencias, pero que, después de repetidas entrevistas sugestivas, llegue a integrar la información capciosa en su memoria. Sin embargo, los datos longitudinales obtenidos en varios estudios sobre repetición de entrevistas indican que el niño deja de informar sobre las memorias implantadas cuando han transcurrido uno o dos años (Huffman, Crossman y Ceci, 1996). Aunque Bruck y Ceci (1997, 1999) sugirieron que deja de informar porque estas falsas memorias desaparecen, también es posible que la memoria nunca hubiera cambiado realmente (Eisen y Goodman, 1998).

A pesar de los problemas de fiabilidad puestos de relieve en los estudios anteriormente mencionados, los datos de las investigaciones también indican que los niños son capaces de aportar una información exacta, detallada y útil si la forma de llevar a cabo la entrevista es la adecuada (por ejemplo, Bruck, Ceci y Francoeur, 1995; Ceci, Loftus et al., 1994; Leichtman y Ceci, 1995). Cuando no se utilizan técnicas sugestivas, incluso los preescolares de menor edad realizan declaraciones bastante exactas, aportando pruebas importantes desde una perspectiva judicial, aunque pueda ser escasa la cantidad de detalles aportados (Bruck y Ceci, 1999; Bruck, Ceci y Hembrooke, 1998). Los resultados sobre la memoria autobiográfica de sucesos también indican que los niños recuerdan de forma muy exacta y a veces detallada un amplio rango de sucesos (Baker-Ward, Gordon, Ornstein, Larus y Clubb, 1993; Peterson y Bell, 1996). Estos estudios se caracte-

© Ediciones Pirámide

rizan por el tono neutro del entrevistador, la utilización muy limitada de preguntas capciosas y la ausencia de inducción de cualquier motivo o de sesgo para que el niño realice una declaración falsa. Es decir, han puesto de relieve la capacidad de los niños para prestar declaración, así como las condiciones en las que habría que entrevistarlos para obtener una declaración fiable. Cuando interviene un entrevistador no sesgado, cuando el número de entrevistas y de preguntas tendenciosas es mínimo y cuando no se producen amenazas o engaños, existe un riesgo mucho menor de que la declaración esté distorsionada. En definitiva, la respuesta a la pregunta de si un preescolar puede informar con exactitud es «puede que sí, puede que no», depende del tipo, número y fuerza de las técnicas sugestivas empleadas en la entrevista. La fiabilidad de los informes de los niños pequeños tiene más que véase con las habilidades del entrevistador que con cualquier limitación natural de su memoria (Bruck y Ceci, 1999).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Ackil, J. K. y Zaragoza, M. S. (1995). Developmental differences in eyewitness suggestibility and memory for source. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 57-83.

Baker-Ward, L., Gordon, B. N., Ornstein, P. A., Larus, D. M. y Clubb, P. A. (1993). Young children's long-term retention of a pediatric examination. *Child Development,* 64, 1519-1533.

Belli, R. F., Windschitl, P., McCarthy, T. y Winfrey, S. (1992). Detecting memory impairment with a modified test procedure: Manipulating retention interval with centrally presented event items. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition,* 18, 356-367.

Bruck, M. y Ceci, S. J. (1997). The suggestibility of young children. *Current Directions in Psychological Science,* 6, 75-79.

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

Bruck, M., Ceci, S. J. y Francoeur, E. (1995). *Anatomically detailed dolls do not facilitate preschoolers, reports of touching*. Presentado en el Annual Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

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. (1995). Anatomically detailed dolls do not facilitate preschoolers, reports of a pediatric examination involving genital touching. *Jounal of Experimental Psychology: Applied,* 1, 95-109.

Bruck, M., Ceci, S. J. y Hembrooke, H. (1998). Reliability and credibility of young children's reports. From research to policy and practice. *American Psychologist,* 53, 136-151.


© Ediciones Pirámide

Bussey, K., Lee, K. y Grimbeek, E. J. (1993). Lies and secrets: Implications for children's reporting of sexual abuse. En G. S. Goodman y B. L. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony*. New York: Guilford.

Carter, C. A., Bottoms, B. L. y Levine, M. (1996). Linguistic and socioemotional influences on the accuracy of children's reports. *Law and Human Behavior,* 20, 335-358.

Cassel, W. S. y Bjorklund, D. F. (1995). Developmental patterns of eyewitness memory, forgetting, and suggestibility: An ecologically based short-term longitudinal study. *Law and Human Behavior,* 19, 507-532.

Cassel, W. S., Roebers, C. E. M. y Bjorklund, D. F. (1996). Developmental patterns of eyewitness responses to repeated and increasingly suggestive questions. *Journal of Experimental Child Psychology,* 61, 116-133.

Ceci, S. J. (1995). False beliefs: Some developmental and clinical considerations. En D. L. Schacter (Ed.), *Memory distortion: How minds, brains, and societies reconstruct the past,* pp. 91-125. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ceci, S. J. y Bruck, M. (1998). Children's testimony: Applied and basic issues. En W. Damon (Coordinador principal), *Handbook of Child Psychology,* vol. 4, I. E. Sigel y K. A. Renninger (Coordinadores del volumen), *Child Psychology in Practice,* cap. 11, pp. 713-774. New York: Wiley.

Ceci, S. J., Crotteau-Huffman, M., Smith, E. y Loftus, E. F. (1994). Repeatedly thinking about non-events. *Conscious Cognition,* 3, 388-407.

Ceci, S. J., Loftus, E. F., Leichtman, M. D. y Bruck, M. (1994). The possible role of source misattributions in the creation of false beliefs among preschoolers. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis,* 42, 304-320.

Ceci, S. J., Ross, D. F. y Toglia, M. P. (1987a). Suggestibility of children's memory: Psycholegal implications. *Journal of Experimental Psychology: General,* 116, 38-49.

Ceci, S. J., Ross, D. F. y Toglia, M. P. (1987b). Age differences in suggestibility: Psycholegal implications. *Journal of Experimental Psychology: General,* 117, 38-49.

Clarke-Stewart, A., Thompson, W. y Lepore, S. (1989). *Manipulating children's interpretations through interrogation*. Presentado en el Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development, Kansas City, MO.

Cornah, D. y Memon, A. (1996). *The effects of peer support and suggestibility on children's testimony*. Presentado en la American Psychology-Law Society, Hilton Head, SC.

Davis, S. L. (1998). Social and scientific influences on the study of chidren's suggestibility: A historical perspective. *Child Maltreatment,* 3, 186-194.

DeVoe, E. R. y Faller, K. C. (1999). The characteristics of disclosure among children who may have been sexually abused. *Child Maltreatment,* 4 (3), 217-227.

Dietze, P. M. y Thomson, D. M. (1993). Mental reinstatement of context: A technique for interviewing child witnesses. *Applied Cognitive Psychology,* 7, 97-108.

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

Eisen, M., Goodman, G. S., Qin, J. y Davis, S. L. (1998). Memory and suggestibility in maltreated children: New research relevant to evaluating allegations of abuse. En S. Lynn y K. McKonkey (Eds.), *Truth in memory,* pp. 163-189. New York: Guilford.

© Ediciones Pirámide

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

Fivush, R. (1998). Children's recollections of traumatic and nontraumatic events. *Development and Psychopathology,* 10, 699-716.

Fivush, R. (1993). Developmental perspectives on autobiographical recall. En G. Goodman y B. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses,* pp. 1-24. New York: Guilford.

Fivush, R. y Schwarzmueller, A. (1995). Say it once again: Effects of repeated questions on children's event recall. *Journal of Traumatic Stress,* 8, 555-580.

Gee, S. y Pipe, M. E. (1995). Helping children to remember: The influence of object cues on children's accounts of a real event. *Developmental Psychology,* 31, 746-758.

Geiselman, R. E., Saywitz, K. J. y Bornstein, G. K. (1993). Effects of cognitive questioning techniques on children's recall performance. En G. S. Goodman y B. L. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony,* pp. 71-93. New York: Guilford Press.

Goodman, G. S. (1994). *Update on developmental research on child sexual abuse.* Presentado en la Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles.

Goodman, G. S. y Aman, C. (1990). Children's use of anatomically detailed dolls to recount and event. *Child Development,* 61, 1859-1871.

Goodman, G. S. y Clarke-Stewart, A. (1991). Suggestibility in children's testimony: Implications for sexual abuse investigations. En J. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections: Implications for eyewitness testimony,* pp. 92-105. Washington, DC: American Psychological Association.

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

Goodman, G. S., Hirschman, J. E., Hepps, D. y Rudy, L. (1991). Children's memory for stressful events. *Merrill Palmer Quarterly,* 37, 109-158.

Goodman, G. S., Quas, J. A., Batterman-Faunce, J. M., Riddleberger, M. M. y Kuhn, J. (1997). Children's reactions to and memory for 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. L. y Aman, C. (1990). Children's concerns and memory: Issues of ecological validity in children's testimony. En R. Fivush y J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children,* pp. 249-284. New York: Cambridge University Press.

Goodman, G. S. y Saywitz, K. (1994). Memories of abuse, interviewing children when sexual abuse is suspected. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America,* 3, 645-659.

Goodman, G. S., Sharma, A., Thomas, S. F. y Considine, M. G. (1995). Mother knows best: Effects of relationship status and interviewer bias on children's memory. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 195-228.

Goodman, G. S., Wilson, M. E., Hazan, C. y Reed, R. S. (1989). *Children's testimony nearly four years after an event.* Presentado en el Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, MA.

Greenstock, J. y Pipe, M. E. (1996). Interviewing children about past events: The influence of peer support and misleading questions. *Child Abuse and Neglect,* 20, 69-80.

© Ediciones Pirámide

Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J. y Esplin, P. W. (1997). The relationships among interviewer utterance type, CBCA scores, and the richness of children's responses. *Legal and Criminological Psychology,* 2, 169-176.

Huffman, M. L., Crossman, A. y Ceci, S. (1996). *An investigation of the long-term effects of source misattribution error: Are false memories permanent?* Presentado en el Meeting American Psychology Law Society, Hilton Head, SC.

Hutcheson, G., Baxter, J., Telfer, K. y Warden, D. (1995). Child witness statement quality: Question type and errors of a mission. *Law and Human Behavior,* 19, 631-648.

Hyman, I., Husband, T. y Billings, F. (1995). False memories of childhood experiences. *Applied Cognitive Psychology,* 9, 181-197.

Hyman, I. y Pentland, J. (1996). The role of mental imagery in the creation of false childhood memories. *Journal of Memory and Language,* 35, 101-117.

Jackson, S. y Crockenberg, S. (1998). A comparison of suggestibility in 4-year-old girls in response to parental or stranger misinformation. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 19, 527-542.

Keary, K. y Fitzpatrick, C. (1994). Children's disclosure of sexual abuse during formal investigations. *Child Abuse and Neglect,* 18, 543-548.

Koocher, G. P., Goodman, G. S., White, C. S., Friedrich, W. N., Sivan, A. B. y Reynolds, C. R. (1995). Psychological science and the use of anatomically detailed dolls in child sexual-abuse assessments. *Psychological Bulletin,* 118, 199-222.

Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Sternberg, K. J., Boat, B. y Everson, M. D. (1996). Investigative interviews of alleged sexual abuse victims with and without anatomical dolls. *Child Abuse and Neglect,* 20, 1239-1247.

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

Lamb, M. E., Sternberg, K. J. y Esplin, P. W. (1994). Factor influencing the reliability and validity of statements made by young victims of sexual maltreatment. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 15, 255-280.

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

Lepore, S. y Sesco, B. (1994). Distorting children's reports and interpretations of events through suggestion. *Journal of Applied Psychology,* 79, 108-120.

Loftus, E. F. y Pickrell, J. (1995). The formation of false memories. *Psychiatric Annals,* 25, 720-725.

Malinowski, P. y Lynn, S. J. (1995). *The pliability of early memory reports*. Presentado en la Annual Convention of American Psychological Association, Washington, DC.

McAuliff, B., Kovera, M. y Viswesvaran, C. (1998). *Methodological issues in child suggestibility research: A meta-analysis*. Presentado en el Meeting of the American Psychology-Law Society, Redondo Beach, CA.

Melnyk, L., Buck, M. y Ceci, S. J. (1997). *The effects of drawing of children's reports of past events*. Presentado en el Meeting of the American Psychological Association, Chicago.

Memon, A. y Vartoukian, R. (1996). The effects of repeated questioning on young children's eyewitness testimony. *British Journal of Psychology*, 87, 403-415.

Moston, S. (1992). Social support and children's eye-witness testimony. En H. Dent y R. Flin (Eds.), *Children as witnesses,* pp. 33-46. Chichester: Wiley.

Oates, K. y Shrimpton, S. (1991). Children's memories for stressful and non-stressful events. *Medical Science Law,* 31, 4-10.

© Ediciones Pirámide

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

Ornstein, P. A., Gordon, B. N. y Larus, D. M. (1992). Children's memory for a personally experienced event: Implications for testimony. *Applied Cognitive Psychology,* 6, 49-60.

Ornstein, P. A., Shapiro, L. R., 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. Stein, P. A. Ornstein, B. Tversky y C. J. Brainerd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events,* pp. 83-112. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Parker, J. F. (1995). Age differences in source monitoring of performed and imagined actions on immediat and delayed tests. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 84-101.

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

Peterson, C. y Biggs, M. (1997). Interviewing children about trauma: Problems with «specific» questions. *Journal of Traumatic Stress,* 10, 279-290.

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. (1996). Effects of parental suggestions, interviewing techniques, and age on young children's event reports. *Recollections of Trauma: Scientific Research and Clinical Practice,* NATO Advanced Study Institute, Port de Bourgenay, 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: Effects of question repetition and retention interval on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology,* 29, 844-853.

Poole, D. A. y White, L. T. (1995). Tell me again and again: Stability and change in the repeated testimonies of children and adults. En M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. N. Hall, R. Hirschman e Y. S. Ben-Porath (Eds.), *Memory and testimony in the child witness,* pp. 24-43. Thousand Oaks, CA: Sage.

Portwood, S. G. y Reppucci, N. D. (1996). Adults, impact on the suggestibility of preschoolers, recollections. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 17, 175-198.

Priestley, G. K. y Pipe, M. E. (1997). Using toys and models in interviews with young children. *Applied Cognitive Psychology*, 11, 69-87.

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

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

Rudy, L. y Goodman, G. S. (1991). Effects of participation on children's reports: Implications for children's testimony. *Developmental Psychology,* 27, 527-538.

Salmon, K., Bidrose, S. y Pipe, M. E. (1995). Providing props to facilitate children's event reports: A comparison of toys and real items. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 174-194.

Saywitz, K. J. y Goodman, G. S. (1996). Interviewing children in and out of Court. Current research and practice implications. En J. Briere, L. Berliner, J. A. Bulkley,

© Ediciones Pirámide

C. Jenny y T. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment,* pp. 297-318. Thousand Oaks: Sage Publications.

Saywitz, K. J., Goodman, G. S., Nicholas, G. y Moan, S. (1991). Children's memory of a physical examination involving genital touch: Implications for reports of child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 59, 682-691.

Saywitz, K. J. y Moan-Hardie, S. (1994). Reducing the potential for distortion of childhood memories. *Consciousness and Cognition,* 3, 257-293.

Saywitz, K. J. y Nathanson, R. (1992). *Effects of environment on children's testimony and perceived stress*. Presentado en la Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.

Saywitz, K. J. y Snyder, L. (1993). Improving children's testimony with preparation. En G. Goodman y B. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses,* pp. 117-146. New York: Guilford.

Schwartz-Kenney, B. M., Bottoms, B. L. y Goodman, G. S. (1996). Improving children's person identification. *Child Maltreatment,* 1, 121-133.

Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Esplin, P., Redlich, A. y Sunshine, N. (1996). The relationship between investigative utterance types and the informativeness of child witnesses. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 17, 439-451.

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

Steward, M. S., Bussey, K., Goodman, G. S. y Saywitz, K. J. (1993). Implications of developmental research for interviewing children. *Child Abuse and Neglect,* 17, 25-37.

Steward, M. y Steward, D. (con Farquhar, L., Myers, J. E. B., Reinhart, M., Welker, J., Joye, N., Driskill, J. y Morgan, J.) (1996). Interviewing young children about body touching and handling. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 61, N.$^{os}$ 4-5.

Thompson, W. C., Clarke-Stewart, K. A. y Lepore, S. (1997). What did the janitor do? Suggestive interviewing and the accuracy of children's accounts. *Law and Human Behavior,* 21, 405-426.

Tobey, A. y Goodman, G. S. (1992). Children's eyewitness memory: Effects of participation and forensic context. *Child Abuse and Neglect,* 16, 779-796.

US Department of Health and Human Services (1998). *Reports from the States to the National Child Abuse and Neglect Data System, 1998. Children's Bureau, Child Maltreatment, 1996*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Walker, N. E., Lunning, S. M. y Eilts, J. L. (1996). Do children respond accurately to forced choice questions? Yes or no. *Recollections of Trauma: Scientific Research and Clinical Practice*. NATO Advanced Study Institute, Port de Bourgenay, France.

Warren, A. R. y Lane, P. (1995). The effects of timing and type of questioning on eyewitness accuracy and suggestibility. En M. Zaragoza (Ed.), *Memory and testimony in the child witness,* pp. 44-60. Thousand Oaks, CA: Sage.

Warren, A. R. y McGough, L. S. (1996). Research on children's suggestibility: Implications for the investigative interview. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony. Psychological research and law,* pp. 12-44. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Weissman, H. N. (1991). Forensic psychological examination of the child witness in cases of alleged sexual abuse. *American Journal of Orthopsychiatry,* 61, 48-58.

© Ediciones Pirámide

Whitcomb, D. (1992). *When the victim is a child*. Washington, DC: National Institute of Justice.

White, S. (1990). The investigatory interview with suspected victims of child sexual abuse. En A. M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents,* pp. 368-394. Boston: Allyn and Bacon.

Wood, B. J., Orsak, C., Murphy, M. y Cross, H. J. (1996). Semistructured child sexual abuse interviews: Interview and child characteristics related to credibility of disclosure. *Child Abuse and Neglect,* 20, 81-92.

Yuille, J. C., Hunter, R., Joffe, R. y Zaparniuk, 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.

© Ediciones Pirámide

# Guías y protocolos publicados para la realización de la entrevista de investigación

4

JOSÉ CANTÓN DUARTE

Diversas asociaciones profesionales y grupos de investigación han formulado recomendaciones sobre la manera más eficaz de realizar la entrevista de investigación (*American Professional Society on the Abuse of Children-APSAC-*, 1990; Carnes, Wilson y Nelson-Gardell, 1999; Coolbear, 1992; Davies, Cole, Albertella, McCulloch, Allen y Kekevian, 1996; De Young, 1992; Faller, 1996; Fisher y Geiselman, 1992; Lamb, Sternberg y Esplin, 1994, 1998; Mapes, 1995; *Memorandum of Good Practice*, 1992; Poole y Lamb, 1998; Raskin y Esplin, 1991; Saywitz y Camparo, 1998; Wolfe y Gentile, 1992; Wood, McClure y Birch, 1996; Yuille, 1992; Yuille et al., 1993). En todos estos trabajos se aprecia un alto nivel de coincidencia sobre la forma de llevar a cabo las entrevistas de investigación. En general, insisten en que la entrevista se realice en varias sesiones, siguiendo una determinada secuencia, por un profesional especializado, a ser posible sin la presencia de los padres y grabarla siempre. Las sesiones no deben prolongarse demasiado, siendo conveniente comentarle de cuando en cuando al niño que se puede dar por terminada cuando quiera o que si lo desea se cambia de tema.

Como señalan Poole y Lamb (1998), los intentos de elaborar protocolos de entrevistas han seguido dos estrategias básicas. La primera y la más fácil de seguir ha sido eliminar aquellas técnicas que son explícitamente sugestivas o que perjudican la exactitud de la declaración por algún otro motivo (evitar preguntas tendenciosas, un lenguaje evolutivamente inapropiado y el *feedback* sugestivo). La segunda estrategia consiste en proponer al investigador procedimientos más adecuados para estimular las narraciones de los niños.

## 1. LA ENTREVISTA COGNITIVA

La entrevista cognitiva fue diseñada en la década de los ochenta en Estados Unidos por Fisher y Geiselman como una técnica para obtener información de testigos adultos y su correspondiente adaptación a los niños continúa aún en proceso de investigación. El procedimiento incluye tres componentes (Poole y Lamb,

© Ediciones Pirámide

1998): los principios de la memoria y cognición sobre las condiciones relacionadas con la exactitud de los recuerdos, los principios de la comunicación y de la interacción social que guían las conductas verbales y no verbales de los entrevistadores y, finalmente, la secuencia de la entrevista cognitiva.

*Principios sobre memoria y cognición.* Como los recursos mentales son limitados es necesario eliminar distracciones que pueden interferir en los recuerdos relevantes, de manera que hay que asegurarse de que el sujeto en cuestión se concentre, realizar la entrevista en un lugar tranquilo y evitar interrupciones. Recrear el contexto (ambiente y estado emocional) en que se produjo el suceso debería mejorar su recuerdo; para ello se emplean estrategias como pedirle que piense en el contexto o plantearle preguntas específicas para recrearlo o pedirle incluso que visite la escena del delito. Recordar los sucesos más de una vez resulta eficaz, sobre todo cuando el recuerdo se realiza de distintas maneras como variar la forma en la que se plantea la pregunta, hacerle recordar sucesos hacia delante y hacia atrás o pedirle que recuerde desde la perspectiva de otra persona que estuviera presente. El individuo puede presentar el sesgo de informar sólo del significado global de un suceso, de manera que el entrevistador debe estimularlo para que informe de detalles perceptivos instruyéndolo para que cierre sus ojos, dé una imagen mental del suceso e informe de los detalles de esas imágenes (imágenes guiadas). Como la persona que presta declaración sólo puede acceder a una representación mental en un determinado momento, las preguntas tienen que ser compatibles con la representación mental que use en ese momento; el entrevistador no debe interrumpir la secuencia de pensamiento del que está hablando planteándole preguntas sin relación.

*Principios sobre comunicación e interacción social.* El entrevistador debe dejarle muy claro a la persona que presta declaración que es ella quien conoce los hechos y, consiguientemente, estimular su participación activa, plantearle preguntas abiertas, evitar interrumpirla y mostrarse tolerante cuando se desvía de la cuestión inmediata. Asimismo, en el caso de los testigos que se encuentran física o psicológicamente afectados, es fundamental desarrollar el *rapport* para personalizar la entrevista y comunicar empatía, utilizando técnicas como llamarlo por su nombre o repetir su último comentario cuando se intenta profundizar en alguna cuestión. Finalmente, es necesario que quien declara realice una descripción detallada de lo sucedido, debiendo el entrevistador emplear técnicas como el *feedback* («Ajá, continúa»), y permitirle utilizar formas no verbales de comunicación (dibujos, expresión corporal).

La entrevista cognitiva consta de una *secuencia de cinco fases:* introducción, narración libre, estadio probatorio durante el que el entrevistador guía al testigo para que exprima los contenidos de su memoria, un estadio de revisión en el que el entrevistador comprueba la exactitud de sus notas y da al individuo oportunidades adicionales para recordar, y el cierre de la entrevista. La fase que requiere de un mayor entrenamiento es la de indagación, en la que se realizan sucesivos y variados intentos para que el sujeto recuerde la mayor cantidad posible de información, pero sin recurrir a preguntas capciosas. Un método consiste en seleccio-

© Ediciones Pirámide

nar de la narración libre la imagen mental que contenga la información más pertinente (desde la perspectiva del investigador) o la imagen más clara (desde la perspectiva del testigo). El entrevistador dirige al niño para que informe todo lo que sea posible acerca de esta imagen y luego le plantea preguntas sobre aspectos de la imagen que no haya mencionado. A continuación el entrevistador selecciona otra imagen y le pide que haga una narración libre antes de plantearle preguntas no tendenciosas sobre la misma. El entrevistador debe animar al testigo para que no invente y en ningún momento debe darle instrucciones que sugieran imaginación o fantasías. Por el contrario, las preguntas de este estadio deben basarse en respuestas anteriores del testigo.

Tanto los estudios de laboratorio como los de campo realizados con adultos han demostrado que la utilización de la entrevista cognitiva permite obtener más información de los testigos que una entrevista estándar, sin que se incremente la información incorrecta (por ejemplo, Köhnken, 1995). A pesar de sus ventajas, tres de las técnicas de la entrevista cognitiva pueden resultar problemáticas cuando se aplican con niños menores de siete u ocho años de edad (Poole y Lamb, 1998): repetición de los recuerdos, recordar en distinto orden y hacerlo desde distintas perspectivas físicas. El niño al que se le pide que repita lo sucedido puede interpretar esta petición como una prueba de que sus respuestas anteriores eran inadecuadas; por otra parte, la capacidad para recordar en distinto orden o desde diferentes perspectivas aumenta con la edad. Los resultados sobre la eficacia de la entrevista cognitiva con niños no han sido concluyentes, ya que mientras algunos autores (por ejemplo, Saywitz, Geiselman y Bornstein, 1992) han encontrado que la información exacta aportada por niños de siete a doce años de edad mejora entre un 18-26% cuando se utiliza la entrevista cognitiva (sin aumentar los errores), otros investigadores o bien no han encontrado que las instrucciones de la entrevista cognitiva ayuden a los niños a recordar (por ejemplo, Memon, Cronin, Eaves y Bull, 1996) o bien han informado de un aumento del número de errores junto con el de información correcta (Köhnken, Finger, Nitschke, Höfer y Aschermann, 1992; McCauley y Fisher, 1995; Memon, Wark, Bull y Koehnken, 1997; Milne, Bull, Koehnken y Memon, 1995). Ante la posibilidad de que los niños no entiendan bien determinados procedimientos de la entrevista cognitiva, algunos autores han optado por darles un entrenamiento especial, modificando para ello la entrevista cognitiva (Geiselman, Saywitz y Bornstein, 1993). Básicamente se trata de darles la oportunidad de que practiquen antes describiendo una acción con la que estén familiarizados (por ejemplo, un videojuego). Se ha informado que niños de siete años de edad con los que se utilizó la entrevista cognitiva modificada aportaban el doble de información correcta sobre un suceso presenciado que los niños sometidos a una entrevista estándar (Fisher, McCauley y Geiselman, 1994; McCauley y Fisher, 1995). Poole y Lamb (1998) recomiendan que el entrevistador sea muy cauteloso a la hora de utilizar técnicas de visualización con niños menores de 10 años de edad, sobre todo antes de la revelación del suceso alegado, ya que si las utiliza podría plantear problemas de tipo legal.

© Ediciones Pirámide

Para evitar las dificultades que plantean determinados componentes de la entrevista cognitiva cuando se usan con los niños, un equipo de investigadores ingleses y alemanes ha llevado a cabo una serie de estudios para la elaboración de la *Entrevista Estructurada* (por ejemplo, Memon, Holley, Wark, Bull y Koehnken, 1996; Memon, Wark, Bull y Koehnken, 1997; Memon, Wark, Holley, Bull y Koehnken, 1997). Básicamente se trata de aplicar sólo aquellos componentes de la entrevista cognitiva que presentan menos dificultades, aunque manteniendo los elementos esenciales que permitan la obtención de una descripción detallada. La entrevista estructurada se asemeja a la entrevista cognitiva en su énfasis en el *rapport,* en permitir al testigo que guíe la interacción, en recomendar la utilización de preguntas abiertas en vez de preguntas específicas o conductivas y estimular múltiples intentos de recuerdo. Los estudios sobre la eficacia de la entrevista cognitiva frente a la estructurada han permitido establecer algunas conclusiones al respecto (Poole y Lamb, 1998). En primer lugar, las ventajas de la entrevista cognitiva van disminuyendo conforme aumentan las semejanzas con la entrevista con que se compara. Asimismo, sus efectos positivos son menores cuando el individuo tiene unos recuerdos menos elaborados y, consiguientemente, menos detalles disponibles para informar. Otro tanto ocurre cuando el suceso observado no es particularmente importante, cuando se produce un período de tiempo grande entre el suceso y la entrevista o cuando las entrevistas con las que se compara también estimulan intentos múltiples de recuperación. Por el contrario, la superioridad de la entrevista cognitiva se hace más evidente cuando las representaciones de memoria son ricas en detalles perceptivos y el entrevistador indaga este tipo de información.

La entrevista cognitiva y la investigación derivada de ella han tenido una gran influencia en la elaboración de los demás protocolos, la mayoría de los cuales recomiendan el seguimiento de una determinada secuencia: construcción del *rapport,* suministrar instrucciones claras sobre el objetivo y las reglas de la entrevista, centrarse en la obtención de una narración libre sin interrupciones por parte del entrevistador, la clarificación y el cierre de la entrevista (Poole y Lamb, 1998).

## 2. LA ELABORACIÓN NARRATIVA

El objetivo fundamental de este procedimiento es ayudar a los niños a superar sus limitaciones evolutivas de memoria y comunicación (Saywitz y Snyder, 1996). Las declaraciones de los niños pequeños a menudo son incompletas y fragmentarias y, por consiguiente, insuficientes para poder evaluar las sospechas de abuso o planificar el tratamiento. La naturaleza esquemática de las declaraciones espontáneas de los niños requiere que se les hagan preguntas aclaratorias para ampliar la información. Las respuestas de los niños ante preguntas abiertas («¿Qué pasó?») son más exactas que sus respuestas a preguntas específicas, aunque también más incompletas («Jugábamos»). Por otra parte, el niño puede aportar más información, en gran medida exacta, si se le plantean preguntas aclaratorias; el problema

© Ediciones Pirámide

en este caso radica en que estas preguntas pueden ser capciosas y distorsionar la declaración del niño. El adulto que lo interroga puede desempeñar un papel facilitador del recuerdo del niño o bien puede convertirse en un factor de interferencia, incluso contaminante, si utiliza preguntas sugestivas. Hacen falta procedimientos que amplíen el recuerdo de los niños sin distorsionar su testimonio o minar su credibilidad. Este tipo de procedimientos podría ayudarles a recordar por sí solos los sucesos de manera más completa, haciendo menos necesario el planteamiento de preguntas conductivas que estimulan la narración, pero con riesgo de distorsionarla. Así, las preguntas de seguimiento se podrían centrar en clarificar la información de la declaración del niño en vez de reforzar las suposiciones del adulto.

¿Por qué los niños pequeños realizan una narración más incompleta de lo sucedido? En primer lugar, porque tienen y emplean menos *estrategias de recuperación* y éstas son menos eficaces para acceder a los detalles. Además, tienen un *conocimiento del suceso* menos desarrollado que guíe los procesos de atención, recuperación y retención. Los niños pequeños no incluyen de modo espontáneo en sus descripciones narrativas el quién, qué, cuándo, dónde, cómo y por qué. Se basan en señales externas, es decir, en las preguntas del adulto solicitando una determinada información. Por otra parte, los niños pequeños tienen unos *conocimientos limitados de las demandas que requiere una entrevista*. No son conscientes del tipo de información y del nivel de detalles que se espera que aporten. Son incapaces de comprender totalmente el objetivo de la entrevista, inferir las expectativas que tiene el entrevistador o juzgar la importancia de la entrevista. También tienen unas menores *habilidades de comunicación*. Presentan dificultades para estimar lo que necesita saber el que escucha, los conocimientos anteriores del suceso que éste tiene, y cómo orientarlo mejor sobre el momento, lugar y perspectiva. Todas estas limitaciones evolutivas contribuyen a la insuficiencia de las descripciones narrativas de los niños dentro de un contexto forense y clínico (Saywitz, Snyder y Lamphear, 1996).

La elaboración narrativa constituye tanto un procedimiento para preparar a los niños para el interrogatorio como un formato de entrevista (Saywitz y Snyder, 1996). Para abordar sus insuficiencias a nivel de estrategias y de *scripts,* se les enseña una estrategia que les ayude a recordar detalles organizando los elementos de un suceso en categorías que guíen su recuerdo. Las categorías (participantes, ambiente, acciones, conversación/estados afectivos, consecuencias) fueron extraídas de la teoría de los *scripts* sobre el conocimiento de los sucesos por el niño. Cada categoría se representa en un dibujo realizado con trazos sobre una cartulina. Estas señales externas le recuerdan al niño que debe informar lo más detalladamente posible sobre cada una de esas categorías.

La entrevista de elaboración narrativa tiene lugar siguiendo una secuencia de cuatro fases. En primer lugar, la fase de preparación de la entrevista *(entrenamiento en la elaboración narrativa)*. Este entrenamiento incorpora seis procedimientos experimentales que se ha comprobado a nivel de laboratorio que fortalecen el rendimiento memorístico de niños de edad escolar: *a*) Razones para utilizar nue-

© Ediciones Pirámide

vas formas de mejorar el recuerdo; *b*) instrucciones para que las descripciones sean completas y exactas; *c*) introducción de una nueva estrategia para organizar el recuerdo en cinco categorías e informar con detalle sobre cada una de estas categorías; *d*) introducción de señales visuales (tarjetas recordatorias) para que se acuerden de utilizar cada una de las categorías; *e*) practicar en la utilización de la estrategia y señales visuales con tareas de recuerdo de sucesos simulados, utilizando *feedback* con afirmaciones exactas y modelando respuestas más detalladas, y *f*) reinstrucción antes de iniciar la entrevista. A continuación sigue una segunda fase de *recuerdo libre*. La entrevista se inicia con el planteamiento de una pregunta abierta con objeto de obtener una descripción narrativa del suceso. Si la narración resulta deficiente, el entrevistador no interrumpe hasta que el niño indica que ha terminado. Si éste no indica que ha terminado, el entrevistador debe preguntárselo («¿Algo más?»). Durante una tercera fase de *recuerdo guiado* se le da al niño la oportunidad de elaborar lo que ha declarado durante el recuerdo libre. Se le van presentando cada una de las tarjetas junto con la pregunta «¿Te recuerda esta tarjeta algo más?». La entrevista termina con el planteamiento de las *preguntas aclaratorias* que el entrevistador estime oportunas.

Saywitz y Snyder (1996) llevaron a cabo una investigación para comprobar la eficacia de la elaboración narrativa a la hora de mejorar la información espontánea del niño sobre sucesos pasados, reduciendo la necesidad de preguntas tendenciosas/conductivas. Los sujetos fueron 132 niños de 7-8 años y de 10-11 años de edad. Se trataba de evaluar el recuerdo de un suceso simulado en el aula, concretamente una discusión entre adultos en la que también estaban implicados los niños. Mientras un profesor nuevo les estaba dando clase entraba otro que lo acusaba de haberle quitado el material sin su consentimiento. Los materiales en cuestión ya los había distribuido el primero entre sus alumnos, de manera que éstos quedaban automáticamente implicados en la confrontación y en su resolución. De hecho, la reacción de los niños mostró claramente hasta qué punto estaban implicados. Algunos ocultaron los materiales debajo del pupitre mientras discutían los adultos; cuando se resolvió el conflicto modelando habilidades adecuadas de solución de problemas, poniéndose de acuerdo para compartir el material, algunos niños aplaudieron. Con objeto de poder comparar los recuerdos de los niños con lo que realmente había sucedido, se les dijo que la lección que iba a impartir el profesor se grabaría para poder proyectarla a otros niños.

Dos semanas después volvieron los investigadores, que dedicaron cinco minutos al establecimiento del *rapport*. Para asegurarse de que todos tenían las habilidades verbales y narrativas necesarias se aplicó el *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R)* y se comprobó su nivel inicial de recuerdo libre con una tarea en la que debían recordar una historia. La sesión continuaba con el entrenamiento de los sujetos en función de la condición a la que pertenecieran. Los niños de los dos grupos de edad fueron asignados aleatoriamente a una de tres condiciones de tratamiento: intervención mediante elaboración narrativa, intervención basada en las instrucciones (no se les dio *feedback,* modelado ni señales visuales

© Ediciones Pirámide

para organizar sus narraciones) y grupo de control (realización de tareas pero sin explicarles las razones para utilizar estrategias). Dos días después los niños fueron entrevistados individualmente sobre el suceso que tuvo lugar en el aula, dejándoles claro el entrevistador que él no había estado presente y que no sabía lo que había ocurrido. La entrevista implicaba tres tareas: recuerdo libre, recuerdo guiado (narración guiada por señales visuales) y recuerdo mediante exploración (preguntas sobre el suceso de respuesta corta, similares a las utilizadas por los profesionales: ¿Quién había?, ¿Cuál era su nombre?).

Los resultados demostraron la existencia de efectos significativos del tipo de tratamiento y de la edad de los sujetos en las puntuaciones obtenidas en recuerdo libre. El grupo de elaboración narrativa realizó unas descripciones más exactas que los niños de los otros dos grupos, que no diferían entre sí. Los mayores realizaron afirmaciones más exactas que los más pequeños. El grupo de entrenamiento en elaboración narrativa también realizó afirmaciones más exactas en respuesta a las señales visuales que los otros dos grupos, aunque en este caso no se encontraron diferencias de edad. No se encontraron pruebas de que la intervención provocara errores no intencionados en el recuerdo de los niños. Los más pequeños y los varones dieron más respuestas incorrectas que los mayores y que las niñas. El método de la elaboración narrativa permitió reducir las diferencias relacionadas con la edad. El rendimiento de los niños más pequeños de la condición intervención fue similar al de los mayores del grupo de control, presentando ambos grupos un número similar de afirmaciones correctas. Finalmente, se encontraron unos efectos significativos de la condición tratamiento y de la edad sobre tres de las cuatro categorías de la narración: participantes, ambiente y estados afectivos/conversaciones. Los niños del grupo de elaboración narrativa recordaban más información sobre los participantes que el grupo de control, y realizaron más afirmaciones correctas sobre el ambiente y sobre estados afectivos/conversaciones que el grupo de instrucciones. El recuerdo del grupo de elaboración narrativa fue mejor que el de los otros grupos en número de ideas principales, intermedias y detalles periféricos informados correctamente durante el recuerdo espontáneo.

En definitiva, los niños del grupo de intervención experimental tuvieron una mejora de un 53% superior al grupo de control en recuerdo exacto espontáneo. La información extra se refería a los participantes (identidad y apariencia física), estados emocionales, afirmaciones realizadas y ambiente. La información adicional aportada por estos niños aumentó en complejidad (ideas principales) y riqueza (detalles). Los niños pequeños de la condición de elaboración narrativa presentaban un recuerdo comparable al de los mayores del grupo de control.

Asimismo, Saywitz, Snyder y Lamphear (1996) investigaron si los efectos de la elaboración narrativa sobre los recuerdos de los niños se mantenían cuando el entrevistador era un desconocido representando una figura de autoridad. Los sujetos fueron 33 niños de segundo curso (15 niñas y 18 niños), con una edad media de ochenta y nueve meses, que fueron asignados aleatoriamente a una de dos

© Ediciones Pirámide

sesiones de preparación: intervención mediante elaboración narrativa o instrucciones motivantes. Después de haber participado en una sesión de preparación, se comprobó lo que recordaban los niños de una actividad (dos semanas después de que hubieran presenciado la simulación del suceso) mediante una entrevista estandarizada realizada por un adulto desconocido. La entrevista implicaba tres tareas: recuerdo libre (el niño debía contar lo que había pasado), recuerdo guiado (se presentaba cada una de las tarjetas acompañada de la pregunta «¿Te recuerda esta tarjeta algo más que quieras contar?») y recuerdo ante preguntas (planteamiento de 28 preguntas sobre el suceso, similares a las empleadas en las entrevistas de evaluación: ¿Quién había?, ¿Cómo se llama?). De las transcripciones realizadas a partir de las entrevistas grabadas se obtuvieron un total de 450 afirmaciones, comprobándose su validez al compararlas con la grabación del suceso.

Los niños de esta investigación que fueron entrenados en el método de la elaboración narrativa recordaban significativamente más información correcta que los controles cuando se les dio la oportunidad de que realizaran una descripción de recuerdo libre utilizando señales visuales, produciéndose una mejora de un tercio en lo completo de la narración. Además, estos efectos positivos se produjeron sin generar mayor número de errores o disminución en el número de respuestas correctas durante el recuerdo libre o ante las preguntas de seguimiento formuladas. Gran parte de la información obtenida implicaba incidentes fundamentales o descripciones de apariencia física, es decir, los tipos de información que debería ser relevante en el contexto de la investigación forense.

Estos efectos positivos no se debían a diferencias previas de grupo en áreas cognitivas relacionadas (por ejemplo, vocabulario, capacidad narrativa), edad, estatus socioeconómico o etnia; tampoco a una mayor motivación, práctica o atención. Además, sólo hubo un niño en el grupo de elaboración narrativa que no fue capaz de servirse de las tarjetas para elaborar mejor el recuerdo libre inicial. De hecho, el 60% de los niños entrenados en la elaboración narrativa aportó cinco o más afirmaciones adicionales en respuesta a las señales visuales, mientras que la presentación de las señales visuales al grupo de control durante la entrevista no tuvo ningún efecto positivo en la mayoría de los casos. Los resultados del estudio sugieren que los efectos positivos de la elaboración narrativa se mantienen incluso cuando el entrevistador es un desconocido y representa una figura de autoridad.

El rendimiento de los niños entrenados en la elaboración narrativa fue casi idéntico en los dos estudios que hemos descrito. En la primera investigación se encontraron unos efectos significativos tanto en la tarea de recuerdo libre como en la de recuerdo guiado, mientras que en este estudio sólo se detectaron diferencias entre los dos grupos de niños durante el recuerdo guiado. Este resultado probablemente se debiera al hecho de que el grupo de control del segundo estudio rindió más durante el recuerdo libre que el del primer estudio, probablemente debido a las instrucciones motivadoras que recibió y que no se dieron a los controles de la primera investigación.

© Ediciones Pirámide

## 3. LA ENTREVISTA PASO A PASO

El desarrollo de este procedimiento se encuentra vinculado al trabajo de Yuille y sus colaboradores. Según Yuille, Hunter, Joffe y Zaparniuk (1993), los objetivos del protocolo son minimizar el trauma del niño al aumentar la habilidad del entrevistador y disminuir la necesidad de repetir la entrevista, minimizar la contaminación de la declaración recurriendo a preguntas o accesorios no sugestivos, potenciar el recuerdo con las técnicas de la entrevista cognitiva cuando resulte apropiado y buscar una aplicación flexible de las normas para satisfacer las necesidades de protección y tratamiento del niño y persecución penal del perpetrador. El formato global implica nueve pasos básicos: construcción del *rapport,* pedir que recuerde dos sucesos específicos, explicarle al niño la necesidad de decir la verdad, introducir el tema objeto de la entrevista, estimular una narración libre, plantear preguntas generales, plantearle preguntas específicas (si es necesario), utilización de instrumentos de ayuda en la entrevista (si es necesario) y conclusión de la entrevista.

La entrevista paso a paso se inicia con el desarrollo del *rapport* conversando sobre temas neutros apropiados a la edad del niño. Éste debe describir después dos experiencias concretas que haya vivido (una fiesta de cumpleaños, una excursión reciente). El entrevistador obtiene así datos sobre sus habilidades verbales, al tiempo que puede reforzarlo para que hable y el niño puede practicar sobre la forma de responder cuando le formulan una pregunta abierta y no conductiva.

Una vez establecido el *rapport,* el entrevistador le explica la necesidad de decir la verdad y destaca el carácter grave de la entrevista, aunque de un modo no amenazante. El tema objeto de la entrevista se va introduciendo paso a paso. En primer lugar, se hacen comentarios abiertos mínimamente sugestivos («¿Sabes por qué estas hablando conmigo hoy?»). Cuando esto no da resultado, el entrevistador puede intentarlo iniciando una conversación sobre las personas que agradan o desagradan al niño (sin mencionar en ningún momento ni al sospechoso ni los actos denunciados).

La fase principal de la entrevista se inicia pidiéndole al niño que describa lo que ocurrió sin olvidar ningún detalle. El entrevistador debe plantear primero preguntas basadas en *scripts* («¿Me puedes contar cómo sucedía eso normalmente?») y después indagar sobre episodios concretos (por ejemplo, preguntándole si pasó alguna vez en un lugar distinto o de una manera diferente). Yuille et al. también recomiendan etiquetar los incidentes para futuras referencias («Dijiste que esto pasó en la cocina. Lo llamaremos el incidente de la cocina»). Concluida la narración inicial, la obtención de información adicional se realiza mediante preguntas generales abiertas («Antes dijiste que..., ¿recuerdas algo más sobre eso?»). Se pueden utilizar preguntas específicas para conseguir detalles y aclarar las inconsistencias, pero evitando las de elección múltiple (si, finalmente, se utilizan deben tener más de dos alternativas y repetirse en algún otro momento, aunque en un orden diferente). Después de plantear las preguntas específicas se puede hacer un segundo intento para que el

© Ediciones Pirámide

niño vuelva a contar algo, pero dejándole muy claro que esto no supone que se dude de su declaración anterior («Creo que entiendo la mayoría de las cosas que me has contado, pero mi memoria no es muy buena. ¿Querrías volver a contarme otra vez todo lo que recuerdes sobre el momento en la cocina?»; Yuille et al., 1993). Se pueden utilizar dibujos y muñecos para clarificar la narración del niño, pero siempre después de que éste haya terminado su narración.

El entrevistador concluye la entrevista dándole las gracias al niño, respondiendo a cualquier pregunta que quiera hacerle y explicándole cómo puede contactar con él cuando quiera hablarle sobre algo.

## 4. GUÍA DE POOLE Y LAMB

Poole y Lamb (1998) recomiendan que el entrevistador se prepare para hablar con los niños obteniendo información sobre las alegaciones, familiarizándose con temas que puedan ayudarle a la construcción del *rapport* (por ejemplo, amigos y actividades favoritas) y reuniendo información que pueda ser de utilidad para clarificar detalles durante la entrevista (por ejemplo, las disposiciones sobre custodia de los niños o la utilización de nombres poco usuales para designar a determinados familiares). Para obtener esta información el profesional puede consultar los ficheros de los servicios sociales o los informes policiales o entrevistar a miembros de la familia o a quienes formularon la denuncia.

Por lo que respecta al controvertido tema de la grabación de la entrevista, los autores de esta guía la recomiendan explícitamente por las indudables ventajas que representa: la grabación reduce el número de veces que el niño tiene que declarar, estimula a los entrevistadores a utilizar técnicas apropiadas y les permite revisar sus resultados (por ejemplo, poder comprobar que no han utilizado preguntas sugestivas o tendenciosas), es un instrumento muy importante para la acusación, ya que conserva las reacciones emocionales y correcciones o adiciones espontáneas del niño, puede desestimular la retractación, se puede utilizar para refrescar la memoria del niño antes de prestar declaración y, finalmente, se puede utilizar para convencer al progenitor no agresor de que realmente se ha producido un abuso o para obtener la confesión del perpetrador.

Es preferible que sólo sea un profesional quien entreviste al niño. No obstante, cuando se encuentren presentes dos profesionales se recomienda que sólo sea uno el que conduzca la entrevista, mientras que el segundo toma nota y sugiere preguntas adicionales al final de la entrevista. Una estrategia alternativa a la utilización de un equipo de investigación es que sólo sea uno el entrevistador pero permita que sea el equipo el que planifique los temas a cubrir.

En una primera fase *introductoria* se intenta aclimatar al niño al ambiente físico y al entrevistador, modelando una atmósfera relajada y paciente que debe mantenerse a lo largo de la entrevista. El objetivo es situar al niño para que comprenda el contexto de la entrevista y el trabajo del entrevistador. Éste procede a anotar

© Ediciones Pirámide

información identificativa en la cinta de grabación, a presentarse diciéndole al niño su nombre y ocupación y a explicarle la finalidad del equipo de grabación, permitiéndole que eche un vistazo a la habitación y contestando a sus preguntas. Seguidamente se pasa a la *ceremonia de la verdad/mentira,* consistente en pedirle al niño que diga si unas determinadas afirmaciones son verdad o mentira, que se termina con el compromiso verbal por parte del niño de decir la verdad. Es importante que nunca se le pida al niño que defina la verdad o la mentira, ya que seguramente tendrá muchas dificultades para hacerlo.

El paso siguiente es el *establecimiento de las reglas* que van a regir en la entrevista, explicándole el derecho que tiene a contestar con un «no lo sé», la necesidad de que corrija al entrevistador cuando manifieste algo que no sea cierto y dándole la oportunidad de que demuestre que ha comprendido estas reglas con alguna pregunta práctica, por ejemplo preguntándole algo que el niño no puede saber («¿Cómo se llama mi perro?»). Incluso los niños pequeños es menos probable que se dejen llevar por preguntas capciosas si el entrevistador comienza la entrevista explicando las reglas del contexto. Los investigadores no han estudiado si la ceremonia de la verdad/mentira y la explicación de las reglas del contexto de la entrevista deben tener lugar antes o después del desarrollo del *rapport,* de manera que el entrevistador debe actuar según su propio criterio.

Poole y Lamb recomiendan celebrar una *entrevista práctica* para completar el proceso de construcción del *rapport* y transmitir al niño que debe aportar una información detallada. El objetivo general de la entrevista práctica es minimizar la utilización de preguntas específicas y estimular al niño para que realice voluntariamente una narración elaborada de los hechos. Se le pide que recuerde un suceso significativo reciente (por ejemplo, un cumpleaños) o que describa un suceso guionizado (por ejemplo, qué hace todas las mañanas para prepararse para el colegio), advirtiéndole que debe contarlo todo de principio a fin, incluso las cosas que puede que no le parezcan importantes, y reforzándolo para que hable mostrándose el entrevistador interesado por lo que está contando. Mientras el niño narra sucesos significativos, no amenazantes, el entrevistador puede fácilmente evaluar su fluidez verbal y su capacidad para relatar experiencias anteriores.

La *introducción del tema* se realiza con una frase de transición del tipo «Ahora es el momento de hablar también de una cosa. Creo que ha pasado algo en tu familia. Háblame de eso». No se debe mencionar a ningún individuo o acción concreta durante esta fase de la entrevista, procurando evitar palabras como daño, malo, abuso u otros términos que estén proyectando los juicios del adulto sobre la situación o que impliquen perjuicios. Si el niño no respondiera a la invitación abierta inicial, el entrevistador deberá intentarlo con frases cada vez más directivas con objeto de iniciar la discusión sobre la cuestión fundamental que se intenta abordar.

Una vez planteado el tema objeto de la entrevista, el entrevistador invita al niño a realizar una *narración libre* de lo sucedido, animándolo a continuar con comentarios abiertos («¿Y entonces qué pasó?», «Háblame más sobre eso»).

© Ediciones Pirámide

Seguidamente se procede al *interrogatorio y clarificación* de cuestiones expuestas previamente por el niño, procurando utilizar, en la medida de lo posible, preguntas que sean menos directivas y no dando por supuesto que el niño le da a los términos que utiliza el mismo significado que pueda darle un adulto (por ejemplo, pipí). Poole y Lamb distinguen una jerarquía de preguntas que va desde las mínimamente sugestivas a las más sugestivas, recomendando que se seleccionen las preguntas de la parte superior de la jerarquía, es decir, las menos sugestivas. Concretamente, establecen el siguiente orden de preferencia: preguntas abiertas, específicas pero no tendenciosas (sobre detalles relativos a cuestiones ya mencionadas por el niño), cerradas (permiten sólo un número limitado de opciones) y tendenciosas (sugieren la respuesta deseada o contienen información que el niño no ha suministrado). La fase del interrogatorio es la parte más difícil de la entrevista, ya que el entrevistador debe escuchar al niño, repasar mentalmente la información aportada hasta ese momento, tomar decisiones sobre plantear preguntas más a fondo y decidir cuándo dar por terminada la entrevista. Es el momento oportuno para obtener detalles adicionales sobre lo sucedido, plantearse cuestiones de relevancia legal (por ejemplo, si el niño sólo habló en términos generales identificar un incidente específico) y clarificar comentarios realizados por el niño que parezcan inconsistentes o poco probables.

Finalmente, se procede al *cierre de la entrevista* volviendo sobre temas neutros, agradeciéndole al niño que haya acudido a la entrevista dándole un nombre y un teléfono por si desea contactar posteriormente.

## 5. PROTOCOLO DEL *CENTER FOR CHILD PROTECTION* (CCP)

El *Center for Child Protection* (CCP) es un departamento del *Children's Hospital and Health Center* de San Diego (California) en el que se vienen realizando desde 1973 entrevistas de evaluación a niños supuestamente víctimas de abuso, grabándose dichas entrevistas en vídeo desde 1983 (Davies, Cole, Albertella, McCulloch, Allen y Kekevian, 1996). Las presuntas víctimas son enviadas para su evaluación por el correspondiente organismo judicial o por los servicios de protección infantil, que son los que abonan los costos. De la evaluación e investigación de las alegaciones se hace cargo un equipo multidisciplinar (policía judicial, servicios sociales, médicos y judicatura).

El objetivo del entrevistador es obtener una declaración del niño de una manera objetiva, evolutivamente apropiada y defendible desde el punto de vista legal. Con esta finalidad, el CCP ha desarrollado y aplicado un protocolo para la realización de entrevistas de investigación. No se trata de un conjunto de reglas rígidas a seguir por el entrevistador, sino de establecer una guía clara sobre las distintas fases de la entrevista y sobre el tipo de información que debe obtenerse. En cierto sentido, lo que el protocolo hace es proporcionar controles que el entrevistador aprende y utiliza para orientarse a lo largo del proceso de entrevista, facilitando

© Ediciones Pirámide

también la consistencia interna entre entrevistadores y la uniformidad de las entrevistas. De este modo, los organismos que envían a los niños pueden estar seguros de que se aplica un determinado protocolo, explorándose siempre el mismo tipo de información. No obstante, se asume que hay variables que pueden afectar el grado en que el entrevistador puede seguir el protocolo. Entre éstas se incluyen las cuestiones lingüísticas y culturales, así como el estado emocional, el estatus cognitivo y el deseo o no que cada niño tenga de participar en el proceso de entrevista.

Un objetivo importante de su enfoque de equipo multidisciplinario, que hace imprescindible la grabación de la entrevista, ha sido reducir al mínimo el número de veces que tiene que ser entrevistado el niño por el personal de los distintos organismos implicados. La entrevista se lleva a cabo en una habitación diseñada pensando en el niño y equipada con un espejo unidireccional, al otro lado del cual hay instalada una cabina de observación y un equipo de grabación. En la habitación sólo se encuentran presentes el niño y el entrevistador. Normalmente en la cabina están el oficial de policía a cargo de la investigación y el trabajador social. La política seguida en este centro de grabar la entrevista exige que el entrevistador informe al niño de que están siendo grabados y quién observa la entrevista. Se les tranquiliza explicándoles que la grabación se guardará y que sólo determinadas personas podrán verla; a los mayores también se les explica que de este modo se puede reducir el número de entrevistas.

La entrevista de investigación se divide en varias fases a través de las cuales el entrevistador debe ir avanzando de modo secuencial y organizado. En primer lugar, el *establecimiento del rapport* con el niño. El entrevistador siempre intenta hablar a solas con el niño, sin la presencia de sus padres o cuidadores. La disposición del mobiliario es informal y hay disponibles asientos de distinta altura. Cuando el niño entra en la habitación el entrevistador lo lleva al espacio óptimo para poder grabarlo y comienza a dirigir su conducta de manera firme pero delicada, dándole a elegir entre diversas actividades o solicitando su colaboración en una actividad común (por ejemplo, dibujar). Se le explica el proceso de grabación y de observación de la entrevista, respondiéndole de un modo evolutivamente apropiado a todas las preguntas que quiera hacerle sobre esta cuestión. Seguidamente el entrevistador le advierte que va a realizarle algunas preguntas, pero que puede contestar que no lo sabe o que no se acuerda cuando sea así. También lo estimula para que cuando no entienda una pregunta o una palabra se lo haga saber, así como cuando diga algo que a él le parezca que no es verdad. La conversación se inicia con temas neutros (supuestamente no amenazantes) como la asistencia al colegio, sus diversiones preferidas, los contactos sociales y el entorno familiar. Las preguntas se le formulan de manera abierta para que responda de forma narrativa. El objetivo de utilizar este estilo de preguntas es establecer un patrón en la forma de conversar que se intentará mantener durante toda la entrevista. Si el niño realiza algún comentario negativo o se observa un retraimiento en su conducta, el entrevistador cambia de tema.

En el CCP se evalúa la *capacidad del niño para declarar* cuando se trata de niños de ocho años de edad o menores, de víctimas evolutivamente discapacita-

© Ediciones Pirámide

das o en determinados casos en los que se ha puesto en duda su capacidad. La evaluación se realiza después de que se haya establecido el suficiente *rapport* con el niño como para que no le produzca ansiedad. Se le pide que identifique colores u objetos de la habitación; entonces, utilizando estas identificaciones, se le plantean preguntas sobre los términos «correcto» *versus* «incorrecto» o «verdad» *versus* «mentira». Asimismo, se explora el punto de vista del niño sobre si es aceptable mentir y si conoce las consecuencias que acarrea. La realización de esta evaluación de la capacidad le permite al observador determinar si el niño está cualificado como testigo y si el caso debería ir al juzgado. La conformidad reiterada del niño ante la información errónea del entrevistador reflejaría su sugestibilidad, deseo de agradar o miedo de contradecir al adulto. El entrevistador debe tener en cuenta estos datos y prestar especial atención a la forma en que le formula las preguntas. A continuación debe evaluar la exactitud de los conocimientos del niño y su comprensión de las preposiciones. Con esta finalidad se le pide que manipule objetos en el sentido del entrevistador (por ejemplo, colocar una ficha dentro o fuera de un cesto). La utilización de preposiciones es fundamental en la descripción de cómo ocurrieron los actos sexuales, sobre todo en lo que se refiere a la posición del cuerpo, posible penetración y la vestimenta.

La finalidad de la fase de *obtención de información* es que el entrevistador se pueda formar una imagen mental sobre cómo se produjo el abuso. Esto exige un grado importante de fortaleza emocional por su parte, debiendo afrontar sus propios problemas y sentimientos al respecto para poder interrogar al niño de forma eficaz. La guía del CCP exige que el entrevistador utilice preguntas generales, abiertas, para comenzar la obtención de información. Se trata de preguntas engranadas para que el niño ofrezca unas declaraciones y descripciones espontáneas del abuso en forma narrativa. Comienza preguntándole por el motivo por el que ha venido al centro. Aunque la mayoría de los niños lo sabe, fingen ignorarlo cuando se les pregunta. Cuando sucede esto o cuando el niño no responde, el entrevistador le explica que el CCP es un lugar donde los niños vienen a hablar sobre problemas o preocupaciones que pueden haber tenido. En el caso de algunos niños de los que han revelado los abusos, esta pregunta general parece suficiente para que comiencen a revelar lo sucedido. Sin embargo, otros muchos casos requieren de un enfoque más centrado. El entrevistador les dice que pueden estar en el CCP por la posibilidad de que hayan ocurrido algunos tocamientos o molestias, preguntándoles si ha ocurrido algo de esto. Las preguntas más centradas que se formulan en este momento de la entrevista indagan directamente la posibilidad de tocamientos genitales. Si el niño lo niega no se cuestionan o contradicen sus afirmaciones.

Una vez aclarado el propósito de la entrevista y si el niño ha reconocido la posibilidad de haber sido abusado, se inicia el proceso de obtención de información para obtener la mayor cantidad posible de información contextual sobre el supuesto abuso. Entre la información recogida debe figurar la identidad del supuesto perpetrador, actos específicos de abuso, lugares, momentos y frecuencia de los actos. Cuando el abuso se ha prolongado durante un cierto tiempo, se indagan los recuerdos del niño

© Ediciones Pirámide

sobre el primer y último episodio y cualquier suceso particularmente relevante entre ambos momentos. Se pregunta al niño sobre posibles testigos, si conoce a otras víctimas y por la existencia de otros perpetradores. Asimismo, se investiga si el perpetrador había dicho al niño que era un secreto y si lo había amenazado por contarlo. El entrevistador pregunta por el uso de la fuerza, de amenazas o de armas durante los abusos, indagando también la posible exposición del niño a pornografía, drogas o alcohol por parte del sospechoso. Explora también la presencia de malos tratos físicos y violencia familiar en el hogar. Finalmente, pregunta al niño por el proceso de revelación, incluida la cuestión de a qué persona se lo reveló por primera vez y por qué. En caso de que la revelación de los abusos se hubiera retrasado mucho, se indagan las motivaciones del niño para no haber informado antes.

En el CCP el uso de los muñecos anatómicos queda a la discreción del entrevistador. Al niño no se le da la oportunidad de que juegue libremente con los muñecos ni se dejan en la habitación cuando el entrevistador sale para consultar con los observadores, ya que no puede explorar verbalmente la conducta del niño. Se utilizan principalmente para facilitar la comunicación y para que el niño se pueda servir de ellos en sus demostraciones (*American Professional Society on the Abuse of Children*, 1995). No obstante, aunque los muñecos a veces resultan útiles para ayudar al niño a contar su experiencia, se intenta que el niño haga una descripción verbal antes de introducir los muñecos. Su uso está muy estructurado y depende de variables como la edad del niño, su nivel evolutivo, presentación y nivel de confort con los muñecos una vez introducidos. Con frecuencia el niño realiza una descripción verbal mientras los manipula y a menudo elabora información que ya ha aportado. Cuando no realiza espontáneamente esta descripción verbal el entrevistador le pregunta por lo que está haciendo. Es muy importante darle la oportunidad de que clarifique cualquier demostración y que el entrevistador evite interpretar verbalmente las acciones del niño. El juego sexualizado del niño con los muñecos anatómicos sin una descripción verbal no se considera como prueba de abuso (*American Professional Society on the Abuse of Children*, 1995), pero se puede hacer constar en el informe final junto con una recomendación para que se indague más a fondo.

Durante el *cierre de la entrevista* se abordan varias cuestiones. En primer lugar, si el niño tiene que pasar por un examen médico se le explica este proceso. Se le da la oportunidad de que pregunte y exprese sus preocupaciones relativas a la entrevista, al abuso o a las consecuencias de la revelación. El entrevistador procura no dar lugar a equívocos haciendo promesas o realizando afirmaciones sobre el futuro curso de los acontecimientos que luego no pueda cumplir. Se inicia entonces una breve conversación de tipo general o un juego no dirigido para permitirle al niño dominar cualquier sentimiento que la discusión del abuso haya podido generar. El objetivo es que el niño no deje la entrevista en un estado emocional de estrés, sino con un estado mental lo más positivo posible.

Los profesionales del *Center for Child Protection,* independientemente de su nivel de experiencia, son *supervisados regularmente*. Un supervisor monitoriza el trabajo y suministra retroalimentación en un ambiente de apoyo y de ayuda al

© Ediciones Pirámide

desarrollo profesional que, normalmente, lleva a una mejora del rendimiento. Cada informe lleva su garantía de calidad, de manera que si se considera necesario se devuelve al entrevistador para que introduzca las enmiendas necesarias. Para conseguir un mejor entrenamiento hay establecida una programación rotatoria que obliga a los entrevistadores a mostrar una entrevista grabada a sus compañeros. Además, la grabación seleccionada debe ser una sobre la que más problemas y dudas tenga el entrevistador. Al tratarse de una entrevista difícil, su revisión por otros profesionales se convierte en un proceso de aprendizaje para todos los entrevistadores. Buena parte de la evaluación por los demás profesionales se centra en cómo se comporta el entrevistador durante la entrevista.

## 6. PROTOCOLO DEL *NATIONAL CHILDREN'S ADVOCACY CENTER* (NCAC)

El modelo de evaluación NCAC surgió en respuesta a las dificultades encontradas por el equipo multidisciplinario del condado de Madison para tomar una decisión en determinados casos complejos de abuso sexual en los que se requiere obtener información adicional (el 26% de los casos revisados durante dos años caían en esta categoría) (Carnes, Wilson y Nelson-Gardell, 1999). Se trata de casos en los que existen serias sospechas de que los niños han sufrido abusos (presencia de pruebas médicas o de otro tipo), pero éstos son incapaces o no quieren hablar de sus experiencias. Lo que se pretende con este modelo de evaluación es que profesionales especialmente entrenados ayuden a buscar pruebas en casos que, de otro modo, habría que cerrar. Concretamente, este modelo se emplea cuando el equipo multidisciplinar detecta y envía casos que cumplen alguno de los siguientes criterios: 1) El niño no revela los abusos a los investigadores, pero presenta conductas u otros indicadores que sugieren fuertemente una victimización; 2) el niño no revela la naturaleza o amplitud total del abuso durante la entrevista inicial de investigación con la policía o con el personal de bienestar infantil, y 3) cuando hay que clarificar la información obtenida en el trabajo inicial de investigación. La mayoría de los niños enviados al NCAC para su evaluación tiene entre tres y doce años de edad.

En principio, el modelo se diseñó como un protocolo de doce sesiones guiado por dos supuestos básicos: *a*) Algunos niños necesitan sentirse más seguros y menos presionados para aportar la información necesaria que permita la adopción de medidas para su protección y la persecución del supuesto agresor, y *b*) el evaluador debe obtener la información de manera que se pueda utilizar en el juzgado. Por revelación se entiende cualquier segmento de nueva información sobre el abuso sexual que contribuya significativamente a que el evaluador pueda ayudar al equipo a confirmar o desconfirmar las sospechas de abuso sexual. La evaluación se inicia con las sesiones de desarrollo del *rapport* y la evaluación evolutiva y socioconductual antes de ocuparse directamente de los temas más amenazantes propios del abuso. Los componentes del protocolo constituyen una estructura para evaluar al

© Ediciones Pirámide

niño, de manera que no se deben ver como un recetario. El evaluador utiliza su juicio clínico para ir diseñando cada sesión en función de los hechos que van surgiendo, de las circunstancias del caso y de las características especiales del niño.

1. *Entrevista al cuidador no implicado en los abusos*. Durante una entrevista estructurada se realiza el historial del niño, de la estructura familiar y de la familia, registrándose también lo que piensa el cuidador no implicado sobre la alegación de abuso sexual. Como se entiende que su apoyo es fundamental en la búsqueda de datos sobre el abuso sexual (por ejemplo, Smith y Saunders, 1995; Stauffer y Deblinger, 1996), el evaluador intenta establecer una relación de cooperación con él. Asimismo, se le pide que no le haga preguntas al niño sobre las lesiones y que tampoco lo interrogue sobre las alegaciones que ha realizado. Seguidamente se le pide que conteste a los cuestionarios *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991) y *Child Sexual Behavior Inventory* (Friedrich, 1990) para que evalúe la conducta del niño. Finalmente, se le entrega un libro para padres sobre el sistema legal y de protección infantil con información sobre las reacciones y conductas normales de los niños que pasan por esta situación y de sus padres.

2. *Construcción del rapport y evaluación del desarrollo*. Se considera fundamental que el niño experimente un cierto nivel de confort y el establecimiento del *rapport*. El entrevistador pregunta al niño si sabe los motivos por los que ha venido, con objeto de detectar cualquier idea errónea que el niño pueda tener al respecto. Situado al mismo o por debajo del nivel visual del niño, procura utilizar un tono verbal adecuado, con un estilo empático y no amenazante. Con objeto de ir desarrollando el *rapport* y también para poder determinar el lenguaje y estilo personal del niño, lo anima a hablar sobre sus actividades escolares, diversiones, amigos, profesores y programas televisivos favoritos.

Mientras conversan le pide que narre un determinado suceso (un cumpleaños o una visita a un parque de atracciones), evaluando así su capacidad narrativa. Asimismo, le explica los límites de la confidencialidad en términos inteligibles. Finalmente, el evaluador le va comentando en un lenguaje apropiado a su edad una serie de reglas que también procura ir modelando a lo largo de la evaluación. Las reglas, esencialmente, son las siguientes: tú sabes lo que pasó mejor que yo; di siempre la verdad; no hagas suposiciones; si no sabes algo o no te acuerdas dilo; si repito una pregunta no significa que tu primera respuesta fuera incorrecta; si una pregunta te resulta muy molesta la dejamos y volveremos a ella después; cuando yo diga algo incorrecto me puedes corregir; cuando no estés de acuerdo conmigo en algo me lo puedes decir.

La evaluación del desarrollo se ocupa de las siguientes áreas: habla y lenguaje; medidas y tiempo; relaciones sociales; conocimientos sobre la fecha de nacimiento; dirección, incluida la ciudad; comprensión de las preposiciones; concepto de número; parentesco; capacidades de *perspective-taking;* conocimiento de los colores; vocabulario; comprensión de los sentimientos; y comprensión de los conceptos de

© Ediciones Pirámide

verdad y mentira. Cuando la evaluación progresa el profesional utiliza esta información para adecuar las actividades y las técnicas de interrogatorio al nivel del niño y para evaluar la credibilidad de la posterior revelación.

3. *Evaluación social y conductual.* Se basa en los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre la conducta y en las actividades de evaluación realizadas con el niño. Los cuestionarios utilizados para la evaluación conductual son el *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991), el *Child Sexual Behavior Inventory* (Friedrich, 1990) y el *Trauma Symptom Checklist for Children* (Briere, 1996). Los resultados obtenidos en estos cuestionarios (contestados por padres, profesores y otros cuidadores) se tienen en cuenta junto con la información obtenida durante la evaluación. El cuestionario de Briere sobre síntomas traumáticos lo contestan los propios niños a partir de los ocho años de edad.

4. *Concepto de tocamientos y terminología sobre las partes del cuerpo.* El evaluador debe haber establecido ya un buen *rapport* con el niño y haberse familiarizado con su contexto familiar y con su estilo afectivo y conductual habitual. Para hacerse con la terminología del niño sobre las partes del cuerpo se suele utilizar un modelo sobre el que el niño pueda expresar y demostrar sus conocimientos: dibujos sin detalles anatómicos, dibujos de estilo libre, dibujos estandarizados anatómicamente detallados y muñecos normales o anatómicamente detallados cuando sea necesario. Seguidamente se comentan y exploran los conocimientos del niño sobre los tipos de tocamientos, sirviéndose el evaluador de uno de dos formatos (dependiendo del nivel evolutivo del niño), comentándose las experiencias de tocamientos positivos, negativos y neutros.

5. *Interrogatorio no tendencioso centrado en el abuso.* Antes de comenzar con las preguntas relativas al abuso, se le recuerdan las reglas diseñadas para disminuir la coerción y la sugestibilidad. Aunque al niño se le plantean preguntas centradas en temas específicos, el entrevistador utiliza invitaciones abiertas y, ya desde el estadio de construcción del *rapport*, se le estimula para que narre los sucesos por los que se le pregunta. Además, cuando se le plantea una pregunta más cerrada ésta siempre va acompañada de otra abierta aclaratoria. El entrevistador se va aproximando a la cuestión del abuso de forma tangencial, realizando invitaciones abiertas y sin actuar de forma tendenciosa. Se trata de estimular su memoria para que describa lo que recuerde, pero evitando aumentar la sugestibilidad.

En cada sesión el entrevistador sólo le dedica un corto espacio de tiempo a estas preguntas, permitiendo después que el niño vuelva a sus actividades de juego o a otros temas de conversación con menos carga emotiva. Mientras lo interroga está siempre atento a cualquier signo indicativo de sumisión o de intento de agrado por parte del niño. Asimismo, procura evitar cualquier coerción (por ejemplo, entrenando al niño para que lo corrija) y permanecer siempre alerta ante cualquier señal de que el niño haya sido entrenado o de que esté realizando una acu-

© Ediciones Pirámide

sación falsa (por ejemplo, si está utilizando un nivel de lenguaje diferente al habitual o lo que dice parece haberlo aprendido de memoria). Si cualquiera de las estrategias utilizadas hace que el niño revele nueva información, el evaluador intenta conseguir detalles sirviéndose de invitaciones abiertas a hablar y de la formulación de preguntas aclaratorias. Cuando se trata de niños de edad escolar que ya han revelado los abusos sexuales y se quiere obtener más detalles se emplea la entrevista cognitiva o la elaboración narrativa.

*6. Información sobre seguridad corporal y cierre de la entrevista.* Con independencia de que el niño haya revelado o no actos de abuso sexual, se le enseñan cuatro principios básicos sobre seguridad del cuerpo: tu cuerpo es tuyo, puedes decir que no a tocamientos que no te gustan, puedes decírselo a alguien si te han tocado de un modo que no te agrada y debes seguir intentándolo si la primera persona a la que se lo cuentas no te ayuda. Si el niño ha revelado un abuso y sabe escribir, realiza una última versión escrita sobre lo sucedido; si no puede escribir, realiza una última versión oral y el entrevistador la pone por escrito.

## 7. OTROS PROTOCOLOS DE ENTREVISTA

### 7.1. El protocolo NICHD

Desarrollado por los investigadores del *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) tiene muchos aspectos en común con los procedimientos empleados en la Entrevista Cognitiva y en la Entrevista Paso a Paso (Lamb, Sternberg y Esplin, 1998). Está diseñado para que los niños practiquen explicando con detalle sucesos que hayan experimentado, antes de que el entrevistador les pida que narren el suceso objeto de la entrevista. Se les advierte que deben decir la verdad, al tiempo que se les estimula para que corrijan al entrevistador o para que contesten con un «no lo sé» cuando sea pertinente. También incluye técnicas de reconstrucción del contexto, como visitar la escena de los sucesos denunciados.

El protocolo NICHD incluye una secuencia de dieciocho fases para la celebración de la entrevista: presentación de las partes y sus funciones, la cuestión de la verdad y de la mentira, la construcción del *rapport,* un muestreo del lenguaje, describir un suceso importante reciente, la primera narración explicativa del suceso alegado, explicación del último incidente (si ha informado de múltiples incidentes), realizar preguntas aclaratorias («Has dicho algo sobre una casa en ruinas. Háblame más sobre eso»), hacer preguntas abiertas complementarias sobre el último incidente, narración del primer incidente, preguntas indicio sobre el primer incidente, preguntas abiertas/cerradas complementarias sobre el primer incidente, narración de otros incidentes que el niño también recuerde, preguntas aclaratorias, preguntas directas complementarias sobre el incidente, planteamiento de preguntas conductivas sobre detalles importantes desde un punto de vista judicial y que

© Ediciones Pirámide

el niño no hubiera mencionado, invitación para que aporte cualquier otra información que estime oportuna y, finalmente, volver a un tema neutro.

Lamb y sus colaboradores decidieron complementar su guía general con unos guiones específicos de entrevista que el entrevistador debía seguir palabra por palabra. En su primer estudio experimental con niños israelitas que habían revelado los abusos sexuales, Sternberg et al. (1997) informaron que los niños cuyos entrevistadores siguieron uno de los dos protocolos guionizados aportaron un número de detalles seis veces mayor en respuesta a la invitación de contar lo sucedido («Ahora que nos conocemos un poco mejor quiero hablarte sobre los motivos por los que estás hoy aquí. Entiendo que te pueda haber pasado algo. Háblame de todo lo que pasó, con todo detalle, desde el comienzo hasta el final»). Además, los niños que habían sido entrenados durante la fase de establecimiento del *rapport* para describir sucesos en respuesta a preguntas abiertas aportaron más del doble de información.

## 7.2. El *Memorandum of Good Practice*

En 1992, el *Home Office and the Department of Health* de Inglaterra y País de Gales publicó el *Memorandum of Good Practice*. Este documento describe el procedimiento a seguir para conducir y grabar la entrevista con niños implicados o que pueden estar implicados en procesos penales. El *Memorandum* fue una respuesta al *Criminal Justice Act* de 1991 que permitía que una entrevista grabada sustituyera a la primera fase de pruebas de cargo del niño. Aunque los autores optaron al final por eliminar las citas de los estudios empíricos en que se sustentaban sus recomendaciones, consiguiéndose así una redacción de lectura más fácil, el protocolo constituye un compendio bien documentado de normas a seguir en la entrevista (véase Bull, 1992, para un resumen de los procedimientos y organismos implicados en la elaboración del *Memorandum*). El documento abarca una serie de temas como las leyes penales relevantes para los profesionales de Inglaterra y de Gales, explicaciones detalladas de las instrucciones para la grabación de la entrevista (por ejemplo, qué equipo utilizar, cómo almacenar las grabaciones y afrontar el tema de la posible destrucción de las grabaciones), el protocolo de la entrevista y temas especiales como recomendaciones sobre la entrevista a niños con necesidades especiales o la utilización de los muñecos anatómicos y de otros instrumentos de ayuda. El *Memorandum* es un documento bastante adecuado para fines de entrenamiento y sumamente eficaz como referencia para los entrevistadores con experiencia (Poole y Lamb, 1998).

El *Memorandum* describe un procedimiento en fases en el que el entrevistador va formulando preguntas que van desde muy generales a específicas. El formato global implica la construcción del *rapport,* una explicación en forma de narración libre, preguntas abiertas, preguntas específicas aunque no conductivas, preguntas cerradas, preguntas conductivas (que rara vez se utilizan) y cierre de la entrevista. El *Memorandum* permite utilizar un estilo de interrogatorio «facilitati-

© Ediciones Pirámide

vo» (por ejemplo, discusiones abiertas sobre las personas buenas o malas o sobre los secretos) en el caso de los niños reticentes, una vez que se haya probado que *a*) se ha discutido al respecto y llegado a un acuerdo previo con otros «profesionales expertos», *b*) el entrevistador evita el planteamiento de preguntas sugestivas y *c*) se ha estimulado al niño para que diera una explicación espontánea.

Davies, Wilson, Mitchell y Milsom (1996) informaron de una evaluación llevada a cabo sobre este protocolo. El 98% de los trabajadores sociales y el 100% de los policías estuvieron de acuerdo en principio con la introducción del *Memorandum*. No obstante, los sujetos que respondieron manifestaron varias preocupaciones. Uno de los problemas apuntados fue que los policías a menudo realizaban solos la entrevista de manera que el trabajador social se sentía «divorciado del proceso de investigación». Además, los trabajadores sociales también manifestaron que el *Memorandum* era rígido en algunas áreas y vago en otras y que contenía un número insuficiente de ejemplos. Tanto los trabajadores sociales como los policías pensaban que el *Memorandum* era demasiado rígido para entrevistar a niños pequeños o con necesidades especiales y ambos grupos de profesionales pensaban que no había suficiente tiempo para planificar las entrevistas. Por lo que respecta al seguimiento de las instrucciones del protocolo, una revisión de cuarenta grabaciones reveló que los entrevistadores generalmente seguían el enfoque paso a paso bosquejado en el *Memorandum,* aunque con frecuencia omitían la fase de narración libre y utilizaban un número excesivo de preguntas cerradas en vez de preguntas abiertas. A pesar de estas dificultades, había una explicación clara del suceso en las tres cuartas partes de las grabaciones.

Como el *Memorandum* requiere que el entrevistador grabe la entrevista de investigación, es posible analizar las tasas de condenas y de absoluciones en los juicios en los que se admitieron entrevistas grabadas *versus* aquéllos en los que se basaron en la declaración directa de la víctima. No había relación entre el veredicto y el tipo de examen de las pruebas practicado, por lo que Davies et al. concluyeron que «los vídeos no tienen menos impacto en un jurado que una explicación directa». Este resultado es especialmente importante teniendo en cuenta la preocupación de que la grabación en vídeo de la entrevista pueda suponer aportar oportunidades para que el abogado defensor plantee dudas sobre las técnicas de la entrevista. De hecho, los abogados defensores era más probable que pidieran, en comparación con los abogados de la acusación, que no se admitiera el testimonio en vídeo, lo que sugiere que temían el impacto del vídeo y no que vieran en él una oportunidad para poner en duda el procedimiento seguido en la entrevista.

## 7.3. La guía de la *American Professional Society on the Abuse of Children*

En 1990, la *American Professional Society on the Abuse of Children* (APSAC) publicó una guía titulada *Guidelines for Psychosocial Evaluation of Suspected*

© Ediciones Pirámide

*Sexual Abuse in Young Children*. En su declaración inicial de intenciones, la APSAC distinguía entre entrevistas de investigación, que se centran en la obtención de una declaración en torno a un posible abuso sexual y normalmente se limitan a una sola sesión, y los objetivos de la guía, que eran suministrar una directriz a los profesionales de la salud mental que son contratados para explorar un rango más amplio de cuestiones (incluida la adaptación y funcionamiento general del niño). Sin embargo, la APSAC indicaba que los principios generales contenidos en la guía se podrían aplicar también a la entrevista de investigación.

La guía recomienda que el entrevistador prepare adecuadamente la entrevista, solicitando del cuidador principal del niño información sobre su contexto y reuniendo tanta información colateral como sea necesario. La práctica recomendable es ver al niño solo siempre que sea posible. Para evitar la sugestibilidad, la guía recomienda comenzar con preguntas abiertas y plantear preguntas específicas sólo cuando sea absolutamente necesario, recurriendo a preguntas muy específicas sólo cuando «hayan fracasado otros métodos de preguntar, cuando la información previa despierte una preocupación importante o cuando el nivel evolutivo del niño impide otros métodos menos directivos. Sin embargo, las respuestas a estas preguntas deberían evaluarse con sumo cuidado y concedérsele una importancia acorde a esto». Por último, la guía aconseja utilizar con cautela los instrumentos de ayuda en la entrevista, tales como los muñecos anatómicos o dibujos.

Las principales diferencias entre esta guía y otros protocolos son los comentarios sobre el número de sesiones y el tipo de preguntas que se recomiendan. La guía indica que se pueden realizar de dos a seis sesiones, aunque no todas ellas implicarían preguntas específicas sobre el abuso sexual. Recomienda además preguntar a los niños directamente sobre posibles abusos sexuales en algún momento de la entrevista. También advierte a los evaluadores que no deben implicarse en un interrogatorio repetido y directivo cuando el niño no informe sobre el abuso, e instruyen a los evaluadores para que consideren y tengan en cuenta posibles explicaciones alternativas a la sospecha del abuso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

American Professional Society on the Abuse of Children (1990). *Guidelines for psychosocial evaluation of suspected sexual abuse in young children. Task Force on the Psychosocial Evaluation of Suspected Sexual Abuse in Young Children*. Chicago, IL: Author.

American Professional Society on the Abuse of Children (1995). *Practice guidelines-use of anatomical dolls in child sexual abuse assessments*. Chicago, IL: Author.

Briere, J. N. (1996). *Trauma Symptom Checklist for Children*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

© Ediciones Pirámide

Bull, R. (1992). Obtaining evidence expertly: The reliability of interviews with child witnesses. *Expert Evidence: The International Digest of Human Behaviour Science and Law,* 1, 5-12.

Carnes, C. N., Wilson, C. y Nelson-Gardell, D. (1999). Extended forensic evaluation when sexual abuse is suspected: A model and preliminary data. *Child Maltreatment,* 4, 242-254.

Coolbear, J. L. (1992). Credibility of young children in sexual abuse cases: Assessment strategies of legal and human service professionals. *Canadian Psychology,* 33, 151-167.

Davies, D., Cole, J., Albertella, G., McCulloch, L., Allen, K. y Kekevian, H. (1996). A model for conducting forensic interviews with child victims of abuse. *Child Maltreatment,* 1, 189-199.

Davies, G., Wilson, C., Mitchell, R. y Milsom, J. (1996). *Videotaping children's evidence: An evaluation*. London: Home Office.

De Young, M. (1992). Credibility assessment during the sexual abuse evaluation. En W. O'Donohue y J. H. Geer (Eds.), *The sexual abuse of children: Clinical issues,* vol. 2, pp. 256-282. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

Fisher, R. P. y Geiselman, R. E. (1992). *Memory-enhancing techniques for investigative interviewing: The Cognitive Interview*. Springfield, IL: Thomas.

Fisher, R. P., McCauley, M. R. y Geiselman, R. E. (1994). Improving eyewitness testimony with the Cognitive Interview. En D. F. Ross, J. D. Read y M. P. Toglia (Eds.), *Adult eyewitness testimony: Current trends and developments,* pp. 245-269. New York: Cambridge University Press.

Friedrich, W. N. (1990). *Child Sexual Behavior Inventory*. Rochester, MN: Mayo Clinic.

Geiselman, R. E., Saywitz, K. J. y Bornstein, G. K. (1993). Effects of cognitive questioning techniques on children's recall performance. En G. S. Goodman y B. L. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony,* pp. 71-93. New York: Guilford Press.

Home Office (1992). *Memorandum of good practice on video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings*. London: HMSO.

Köhnken, G. (1995). Interviewing adults. En R. Bull y D. Carson (Eds.), *Handbook of psychology in legal contexts,* pp. 215-233. Chichester, England: Wiley.

Köhnken, G., Finger, M., Nitschke, N., Höfer, E. y Aschermann, E. (1992). *Does a Cognitive Interview interfere with a subsequent Statement Validity Analysis?* Presentado en la American Psychology and Society, San Diego.

Lamb, M. E., Sternberg, K. J. y Esplin, P. W. (1994). Factors influencing the reliability and validity of statements made by young victims of sexual maltreatment. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 15, 255-280.

Lamb, M. E., Sternberg, K. J. y Esplin, P. W. (1998). Conducting investigative interviews of alleged sexual abuse victims. *Child Abuse and Neglect,* 22, 813-823.

McCauley, M. R. y Fisher, R. P. (1995). Facilitating children's eyewitness recall with the revised Cognitive Interview. *Journal of Applied Psychology,* 80, 510-516.

Memon, A., Cronin, O., Eaves, R. y Bull, R. (1996). An empirical test of the mnemonic components of the Cognitive Interview. En G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurran y C. Wilson (Eds.), *Psychology, law, and criminal justice: International developments in research and practice,* pp. 135-145. New York: Walter de Gruyter.

© Ediciones Pirámide

Memon, A., Holley, A., Wark, L., Bull, R. y Koehnken, G. (1996). Reducing suggestibility in child witness interviews. *Applied Cognitive Psychology,* 10, 416-432.

Memon, A., Wark, L., Bull, R. y Koehnken, G. (1997). Isolating the effects of the cognitive interview. *British Journal of Psychology,* 88, 179-197.

Memon, A., Wark, L., Holley, A., Bull, R. y Koehnken, G. (1997). Eyewitness performance in cognitive and structured interviews. *Memory,* 5, 639-656.

Milne, R., Bull, R., Koehnken, G. y Memon, A. (1995). The Cognitive Interview and suggestibility. En G. M. Stephenson y N. K. Clark (Eds.), *Criminal behavior: Perceptions, attributions and rationality* (Division of Criminological and Legal Psychology Occasional Papers, N.º 22, pp. 21-27). Leicester, England: British Psychological Society.

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

Raskin, D. C. y Esplin, P. W. (1991). Assessment of children's statements of sexual abuse. En J. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections,* pp. 153-164. Washington, DC: American Psychological Association.

Saywitz, K. J. y Camparo, L. (1998). Interviewing child witnesses: A developmental perspective. *Child Abuse and Neglect*, 22, 825-843.

Saywitz, K. J., Geiselman, R. E. y Bornstein, G. K. (1992). Effects of cognitive interviewing and practice on children's recall performance. *Journal of Applied Psychology,* 77, 744-756.

Saywitz, K. J. y Snyder, L. (1996). Narrative elaboration: Test of a new procedure for interviewing children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 64, 1347-1357.

Saywitz, K. J., Snyder, L. y Lamphear, V. (1996). Helping children tell what happened: A follow-up study of the narrative elaboration procedure. *Child Maltreatment,* 1, 200-212.

Smith, D. y Saunders, B. (1995). Personality characteristics of father-perpetrators and non-offending mothers in incest families: Individual and dyadic analyses. *Child Abuse and Neglect,* 19, 607-617.

Stauffer, L. y Deblinger, E. (1996). Cognitive behavioral groups for non-offending mothers and their young sexually abused children: A preliminary treatment outcome study. *Child Maltreatment,* 1, 65-76.

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

Wolfe, V. V. y Gentile, C. (1992). Psychological assessment of sexually abused children. En W. O'Donohue y J. H. Geer (Eds.), *The sexual abuse of children: Clinical issues,* vol. 2, pp. 143-187. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wood, J. M., McClure, K. A. y Birch, R. A. (1996). Suggestions for improving interviews in child protection agencies. *Child Maltreatment,* 1, 223-230.

Yuille, J. C., Hunter, R., Joffe, R. y Zaparniuk, 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.

© Ediciones Pirámide

# Guía para una entrevista de investigación

5

JOSÉ CANTÓN DUARTE
MARÍA DEL ROSARIO CORTÉS ARBOLEDA

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo fundamental de cualquier entrevista de investigación es reunir datos que faciliten el proceso de la toma de decisión legal: cuanto mayor sea la información base, tanto más eficaz será la decisión adoptada (Mapes, 1995). En los casos de abuso sexual es necesario disponer de una información lo suficientemente amplia como para basar en ella la decisión final y rechazar otras posibles interpretaciones. La toma de conciencia por los profesionales de la abogacía de los requisitos que debe reunir una entrevista de investigación adecuada, ha llevado a muchos a adoptar una posición crítica con la misma y a escudriñar tanto la adecuación de la información obtenida como las técnicas utilizadas. Como cada suceso tiene sus peculiaridades, resulta realmente difícil, si no imposible, elaborar un protocolo de investigación que sirva para todos los casos. Por consiguiente, el objetivo que pretendemos conseguir en los apartados que siguen no es otro que abordar, de la forma más estructurada posible, las cuestiones más relevantes y frecuentes en la investigación del abuso sexual.

La entrevista se suele dividir en tres fases fundamentales (Mapes, 1995). La primera implica, básicamente, el establecimiento de una buena relación con el niño, de manera que se sienta lo suficientemente confortable como para decidirse a hablar. Durante este tiempo el entrevistador debe reunir información general (por ejemplo, fecha de nacimiento, colegio, programas favoritos de televisión, actividades preferidas, personas con las que vive en el hogar). Este tipo de datos le ayudarán a establecer el *rapport* con el niño, a evaluar su nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico, a identificar problemas que puedan requerir la ayuda de otros profesionales y, finalmente, a establecer una conversación espontánea sobre temas de interés para el entrevistador.

Durante la segunda fase el entrevistador se ocupa ya de un modo más directo de la cuestión del abuso sexual, objeto fundamental de la investigación. Puede comenzar interesándose por actividades rutinarias del niño, como el baño o la

© Ediciones Pirámide

hora en que suele irse a dormir, sobre la naturaleza y calidad de sus interacciones con otras personas significativas (incluido el supuesto agresor) y sobre otros aspectos de su vida que puedan ser relevantes. Al intentar obtener datos y pruebas sobre los supuestos abusos sexuales debe tener un especial cuidado en ir avanzando progresivamente desde técnicas de investigación menos conductivas a otras más conductivas.

La tercera y última fase es el momento de la confrontación. Se resumen las alegaciones específicas realizadas por el entrevistado y se le plantean las posibles inconsistencias. Aunque algunos profesionales no están de acuerdo con esta confrontación por miedo a traumatizar al niño, las consecuencias de una evaluación errónea pueden ser más traumáticas para todas las partes que el estrés de un interrogatorio apropiado.

## 2. PREPARACIÓN DE LA ENTREVISTA: DEFINIENDO EL CONTEXTO

Como la finalidad de la entrevista no es otra que evaluar diversas hipótesis alternativas sobre las alegaciones del niño, el entrevistador debe prepararla minuciosamente para obtener la mayor información posible sobre el incidente denunciado, sobre las capacidades y propensiones de la supuesta víctima y sobre su motivación para decir la verdad, mentir o dejarse influir. Cualquier alegación de abuso sexual se debe interpretar en el contexto del ambiente y de la vida del niño, del supuesto agresor y de otras personas significativas para el niño. Por consiguiente, la investigación del abuso sexual requiere reunir información comprehensiva del trasfondo o de la historia de cada individuo con dos objetivos. En primer lugar, para ayudar a evaluar la credibilidad y exactitud de la alegación del niño clarificando todos y cada uno de los factores que pueden haber precipitado dicha alegación. En segundo lugar, para clarificar los factores que pueden haber influido o modificado el recuerdo del niño (Davies et al., 1996; Lamb, Sternberg y Esplin, 1998; Mapes, 1995; Myers, 1992).

Para diseñar una entrevista sensible evolutivamente o situar las afirmaciones y las conductas del niño en un contexto evolutivo puede resultar de utilidad obtener su historial evolutivo antes de la entrevista. Aunque algunos autores han sugerido que para que el entrevistador no sesgue las declaraciones del niño lo mejor es que realice la entrevista desconociendo relativamente el caso, lo cierto es que no se han realizado estudios definitivos al respecto y que a menudo se necesita recurrir al historial evolutivo del niño para seleccionar procedimientos de entrevista evolutivamente apropiados y para situar sus respuestas dentro de un contexto evolutivo. No hay resultados que demuestren que la «ceguera» del entrevistador elimine las preguntas tendenciosas e incluso es posible que el propio desconocimiento de la información le impida realizar preguntas generales que se limiten a centrar la atención del niño y que se vea forzado a hacer preguntas tendenciosas (Nuttal, Romero y Kalesnik, 1992; Saywitz y Camparo, 1998).

© Ediciones Pirámide

Antes de proceder a entrevistar al niño es necesario conocer la historia de las alegaciones. Sin embargo, los expertos no se ponen de acuerdo sobre la necesidad de entrevistar a otras personas y, de ser así, a quién habría que entrevistar y con qué propósito. Por ejemplo, algunos consideran necesario entrevistar al perpetrador y al progenitor no acusado en los casos de abuso sexual intrafamiliar, sobre todo cuando los padres están separados o divorciados (AACAP, 1990). Mapes (1995), por su parte, opina que, en general, habría que entrevistar a cualquier persona que haya tenido un contacto significativo con el niño o que pueda tener información relevante sobre él, sobre la alegación o sobre el agresor. Recomienda entrevistar al niño, a sus padres y al supuesto agresor, así como contactar con cualquier individuo al que el niño pudiera haber comunicado información relevante (por ejemplo, hermanos, parientes, amigos, su tutor en el colegio, policía o trabajador social). No obstante, aunque la investigación debería incluir entrevistas a todas las partes, hay ocasiones en las que esto no es posible. No se puede obligar a una persona a que coopere si no lo desea, debiendo tener el entrevistador mucho cuidado de no mostrarse coercitivo con estas personas, ya que, en último término, esta actitud podría perjudicar la credibilidad de la investigación.

El entrevistador debe comprobar si el niño ha hecho alguna revelación de los supuestos abusos y, si es así, a quién. Asimismo, debe indagar sobre las circunstancias de la revelación y si ha sido entrevistado anteriormente. También debe averiguar si el niño tiene un historial previo de abusos y si el supuesto perpetrador ha tenido problemas policiales anteriormente. El paso siguiente es solicitar a los cuidadores que cuenten su versión sobre lo sucedido. Durante este encuentro los padres pueden plantear preguntas, expresar sus temores por la evaluación y ser informados por el policía judicial sobre cómo se va a llevar a cabo la investigación del abuso. Debe informarse de las circunstancias en que los padres conocieron las alegaciones, cuál fue la reacción de la familia y los sistemas de apoyo con que cuenta, y las preocupaciones de los padres relativas al niño (problemas de conducta, condiciones físicas). Es necesario también determinar cuáles son las relaciones de la víctima y de su familia con el adulto acusado (desde cuándo conocen al sospechoso, su acceso al niño y cuándo se produjo el último contacto que ellos supieran). Se les debe pedir información sobre posibles momentos y lugares en que se produjeron los abusos. Es muy importante preguntarle a los padres cómo percibe el niño al sospechoso y los abusos sufridos, así como sobre la terminología que utiliza para referirse a los genitales, investigando también si existen problemas relacionados con su protección (Davies et al., 1996).

Conviene también elaborar un breve historial familiar sobre malos tratos, exposición del niño a pornografía, a actividades sexuales entre adultos, al consumo de alcohol/drogas y a violencia doméstica. La obtención de un historial detallado permite aplicar la guía de forma individualizada, capacitando al entrevistador para poder plantear preguntas más directas que ayuden al niño a recordar, a centrarse en el tema (los preescolares) o a superar la evitación (Goodman y

© Ediciones Pirámide

Saywitz, 1994). Al estar alertado el entrevistador sobre determinadas áreas o cuestiones que pueden hacer que el niño experimente ansiedad o estrés, podrá diseñar estrategias que le permitan abordar sus necesidades y no contribuir a traumatizarlo. También es aconsejable que los familiares informen sobre las amistades y gustos personales del niño para poder establecer una buena relación con él durante la entrevista (Davies et al., 1996).

Actualmente, los niños tienen más conocimientos sexuales y los han aprendido a una edad más temprana que hace un par de décadas. Es preciso realizar un análisis de la información sexual que posee y de sus fuentes de información (Mapes, 1995). A veces la información ha sido muy gráfica, como cuando, por ejemplo, han visto accidentalmente a sus padres haciendo el amor, a una hermana mayor o una película de televisión o de vídeo con un fuerte contenido erótico. También han podido adquirir este tipo de conocimientos por otros niños de su misma edad o mayores, asistiendo a algún programa de educación sexual o de prevención del abuso sexual o, incluso, por lo que le haya contado algún amigo que haya sufrido abusos (en cuyo caso podría realizar una alegación falsa muy creíble al poder aportar datos muy explícitos).

Cuando el litigio por la custodia de los hijos se convierte en una forma de descargar la cólera y de vengarse, la probabilidad de que se produzca una falsa alegación de abuso sexual aumenta sustancialmente (Mapes, 1995). En los casos más graves los niños pueden desarrollar el llamado Síndrome de Alienación Parental: el hijo se pone de parte de un progenitor al que considera totalmente bueno e inocente, mientras que critica y denigra al otro. Aunque algunas de las críticas y sentimientos negativos están justificados, el niño los exagera y el otro progenitor los refuerza activamente con denigraciones sutiles (y no tan sutiles) («nos abandonó», «es un alcohólico»). El niño, obsesionado por devaluar al progenitor, recuerda altercados poco importantes con él y problemas triviales que la mayoría de los niños olvida rápidamente. Además, suele expresar quejas que no entiende del todo y que están reflejando lo que oye decir al otro progenitor (por ejemplo, «papá no nos da suficiente dinero»). Por otra parte, mientras que cuando está con el progenitor al que apoya aumentan sus críticas y quejas contra el otro, cuando se queda a solas con éste el niño interactúa con él de un modo que no encaja con sus alegaciones y sentimientos anteriores.

A veces detrás de una falsa acusación de abuso sexual se están ocultando los intentos del niño por beneficiarse de esta situación y utilizarla a su favor en la relación conflictiva con la persona a la que acusa (Mapes, 1995). Por ejemplo, el padrastro puede significar pérdida de la atención dedicada por la madre o la implantación de normas más exigentes, de manera que la hija se puede sentir encolerizada. Siempre que se acuse a un padrastro o compañero sentimental de la madre hay que investigar los cambios que su introducción produjo en la dinámica de la familia, en la implantación y grado de cumplimiento de normas y la reacción del niño a estos cambios. Puede darse también el caso de que el niño informe de un abuso real, pero identificando como agresor a una persona ino-

© Ediciones Pirámide

cente (por ejemplo, que el agresor sea el novio de la madre y acuse a su padre biológico).

Algunos padres se muestran muy agresivos en su búsqueda de la verdad, esforzándose por impedir de forma activa y agresiva la relación del niño con el otro progenitor, reclutando expertos y testigos que demuestren que el otro no es de fiar y que, consiguientemente, no debería tener ningún contacto con el niño. Ven abusos sexuales u otros peligros en situaciones que la mayoría de las personas encuentran relativamente benignas. Además, mientras que lo que preocupa a la mayoría de los padres es que la investigación y subsiguiente proceso judicial puedan traumatizar a sus hijos, algunos parecen olvidarse del niño y tener como único y principal objetivo la destrucción, humillación y castigo del supuesto agresor. En general, cuanto más agresivamente insisten los padres en que se lleve a cabo la investigación y persiguen la destrucción del acusado, tanto mayor es la probabilidad de que puedan estar detrás de una alegación falsa. Como mínimo, exponen al hijo a múltiples fuentes de información, a diferentes expertos y a preguntas tendenciosas que pueden influir en su recuerdo. Es importante, por tanto, que el entrevistador identifique las posibles formas en que esta persecución agresiva de la verdad ha podido impactar en la memoria o en las alegaciones del niño.

Hay padres que actúan movidos por el bienestar de sus hijos y por cumplir bien sus funciones, pero que debido a sus limitaciones son muy influenciables y tienden a sobreinterpretar la conducta. Para asegurarse de que a su hijo no le ha ocurrido algo malo le hacen preguntas tendenciosas, de manera que una situación normal puede llegar a adquirir otro significado. En sus esfuerzos por ayudar, dan pistas al niño para asegurarse de que lo cuenta todo e incluso éste puede mirarlos para asegurarse de que esta diciendo «lo que debe». Además, estos padres pueden llegar a exponer al niño a unos conocimientos y a unos materiales de prevención del abuso sexual que modifiquen su recuerdo del suceso. Por consiguiente, es fundamental que el entrevistador investigue a fondo estas interacciones del niño y los padres para determinar su grado de influencia.

Si alguno de los progenitores sufrió abusos sexuales durante la infancia puede estar hipersensibilizado a las señales del abuso sexual. Puede ocurrir así que el adulto que no ha resuelto su propio abuso atribuya un significado sexual a conductas o situaciones que otros encontrarían relativamente normales. Es necesario, por tanto, investigar si estas personas significativas para el niño sufrieron abusos sexuales y si han resuelto o no sus conflictos al respecto. Aunque es un trabajo difícil y que requiere de una gran sensibilidad, no se puede pasar por alto. Las que continúan problematizadas por el abuso sexual infantil es más probable que expongan al niño a preguntas tendenciosas, a materiales preventivos y educativos sobre el sexo y a interpretaciones sexualizadas de sucesos que pueden dar lugar a implantaciones mentales o a una modificación de su memoria.

Finalmente, a los padres suele preocuparles los efectos que el abuso sexual pueda tener en el niño y sobre los demás miembros de la familia de manera que,

© Ediciones Pirámide

si se considera oportuno, se les puede aconsejar que acudan a terapia. El objetivo es que tengan la sensación de que se ha contado con ellos y de que han participado de manera activa en el proceso de evaluación, así como que no se encuentran solos y que disponen de importantes recursos a su alcance.

## 3. FASE PRELIMINAR

El objetivo de la fase preliminar es, por una parte, crear un contexto que optimice la concentración, memoria, comunicación, motivación y regulación emocional del niño y, por otra, desarrollar el suficiente *rapport* como para que su participación sea total y honesta. Sin embargo, estas habilidades son vulnerables a los efectos del contexto, especialmente cuando se trata de niños pequeños (por ejemplo, Holtz y Lehman, 1995).

### 3.1. Características del entrevistador

El profesional debe realizar la entrevista con una mente abierta y mostrarse amistoso con el niño, aunque procurando que éste no lo vea como un amigo, un compañero o un aliado de uno o ambos progenitores. Por el contrario, es importante que lo perciba como un individuo paciente, agradable, que lo apoya y neutral. Al entrar en la habitación el entrevistador debe presentarse, aunque procurando que si el niño no está acostumbrado a llamar a los adultos por su nombre hacerlo de otro modo. Asimismo, debe evitar títulos como el de doctor y otros términos que impliquen autoridad, a menos que ya hubiera sido identificado de ese modo por el adulto que lleva al niño (Mapes, 1995).

Sesgos propios del rol profesional y expectativas preconcebidas sobre el relato del testigo pueden influir en el modo y en el tono empleados en la entrevista y, a su vez, configurar las respuestas del sujeto. Debe tener en cuenta diversas hipótesis sobre lo sucedido, sin aceptar ya como válida la información anterior a la entrevista; de este modo, es menos probable que influya en la declaración del niño y que éste piense que ya conoce los hechos relativos al caso. Grossman Froum y Kendall-Tackett (1998) investigaron la forma en que policías judiciales evaluan a las víctimas de abuso sexual infantil. Concretamente, analizaron diversas características demográficas de estos policías, sus expectativas y creencias y el uso que hacían de los muñecos anatómicos. Los sujetos fueron 50 policías judiciales (36 hombres y 14 mujeres) que habían llevado a cabo evaluaciones de abuso sexual. Los resultados demostraron que el 42% de los participantes tendía a creer que el niño estaba diciendo la verdad, a menos que hubiera pruebas que demostraran lo contrario, mientras que un 58% iniciaba la evaluación sin ninguna opinión en un sentido o en otro. El género del policía no influía en que mantuviera o no una actitud neutra.

© Ediciones Pirámide

Conviene distinguir entre lo que es adoptar una actitud de apoyo generalizada que estimule la memoria de los recuerdos reales del niño y lo que es la utilización de técnicas que lo sesguen hacia ciertas respuestas seleccionadas. Aunque la sugestibilidad se reduce significativamente cuando el niño se siente confortable, hay que procurar no reforzarlo de manera selectiva (por ejemplo, sonriéndole sólo cuando realiza afirmaciones que están en consonancia con las sospechas del entrevistador). Éste debe tener siempre en cuenta que cualquier conducta suya puede influir en la información proporcionada por el niño. Así, puede configurar involuntariamente una respuesta mediante su lenguaje corporal (por ejemplo, asintiendo de manera ostentosa ante ciertas respuestas o detalles, mientras que aparenta estar distraído o ignora otras respuestas). Un simple gesto amistoso podría ser mal interpretado por el niño, activando una asociación o sentimiento desagradable o reforzándolo para que proporcione un determinado tipo de información. Una actitud excesivamente solícita puede ser tan perjudicial para el proceso de entrevista como el mantenimiento de una actitud fría y de rechazo. Conviene recordar que una cosa son las alabanzas y el apoyo aleatorio que se pueda prestar a la supuesta víctima y otra muy distinta la inducción de estereotipos negativos sobre el acusado (por ejemplo, Lepore y Sesco, 1994).

Es importante que mientras interactúa con el niño el entrevistador evite cambios repentinos de conducta, de estado de ánimo, de entonación u otros tipos de reactividad. Asimismo, debería mantenerse al nivel de sus ojos aunque evitando inclinarse, repantigarse o adoptar cualquier otra postura inapropiada para el mantenimiento de una posición neutral. Finalmente, tampoco debe invitarlo a tomar un aperitivo o a dar un paseo fuera o a cualquier otra actividad que de alguna manera dé a entender que deja de ser una parte neutral para transformarse en un amigo.

El proceso de evaluación del abuso sexual puede requerir la intervención de distintos profesionales y expertos. Sin embargo, es importante que haya un solo profesional al frente del caso, que sea el responsable de reunir e integrar toda la información. Ser entrevistado por distintas personas le puede resultar muy estresante al niño, de manera que habría que reducir al mínimo el número de profesionales con los que tiene que relacionarse. De hecho, cuando se graba la entrevista y, consiguientemente, se reduce el número de personas que tienen un contacto directo con el niño, éste aporta más detalles durante el recuerdo libre, da más respuestas correctas a las preguntas específicas que se le formulan y hace menos uso del *no lo sé* como respuesta.

## 3.2. Sesgos del entrevistador y peligro de sugestión

En un sistema legal basado en las partes contrarias, el partidismo del entrevistador es un problema considerable, quizá incluso una expectativa explícita de su ról (Warren y McGough, 1996). Durante los últimos años se han ido levantan-

© Ediciones Pirámide

do cada vez más voces en contra de las técnicas de sugestión utilizadas con frecuencia en las entrevistas realizadas a los niños que supuestamente han sido objeto de abusos sexuales. Estos ataques contra el entrevistador parten de la premisa de que los niños son muy sugestionables y, consiguientemente, fáciles de manejar para conseguir que afirmen o incluso que crean en sus alegaciones falsas de abusos, sugeridas en realidad por unos entrevistadores incompetentes. Como quieren agradar a los adultos, están dispuestos a corroborar cualquier cosa que piensen que el entrevistador desea oír (Reed, 1996).

Un entrevistador sesgado es aquel que mantiene a priori unas determinadas creencias acerca de si han ocurrido o no ciertos sucesos y, como resultado, moldea la entrevista para conseguir que la declaración del entrevistado resulte acorde con sus creencias. Una característica fundamental de este entrevistador es su firme resolución de obtener únicamente pruebas confirmatorias, evitando cualquier vía que pueda llevar a pruebas negativas o inconsistentes. La orientación teórica del profesional puede sesgar la entrevista inicial y el proceso de tratamiento al influir en el tipo de información que se busca y en el peso que se le asigna a la información reunida. Del mismo modo, la actitud del entrevistador también puede sesgar la investigación del abuso sexual. Si es partidario de la filosofía de que *los niños nunca mienten,* probablemente no preste la suficiente atención a información que puede poner en entredicho su credibilidad. Por otra parte, si está convencido de que *los niños siempre mienten,* entonces es muy probable que no preste la atención adecuada a la información que apoye la alegación del niño. Para evitar estos tipos de sesgos es necesario que el entrevistador mantenga una actitud abierta, objetiva y neutral (Mapes, 1995).

El sesgo del entrevistador influye en toda la estructura de la entrevista y se refleja en la utilización de diversas técnicas de sugestión (véase capítulo 3). Por ejemplo, para confirmar sus sospechas el entrevistador puede no plantearle al niño una pregunta abierta que inicie una descripción libre («¿Qué fue lo que pasó?»), sino que puede pasar rápidamente a hacerle y repetirle preguntas muy específicas, muchas de ellas tendenciosas (la pregunta presupone la respuesta deseada). Cuando la información obtenida no se corresponde con sus sospechas, entonces puede entrevistar repetidamente al niño hasta conseguir esa información, pudiendo recurrir a reforzar sutilmente las respuestas en línea con su hipótesis. Otra estrategia que a veces se ha encontrado en las entrevistas sesgadas es la inducción de un estereotipo, consistente en dar a los niños información sobre supuestas características negativas del presunto agresor. La actitud sesgada del entrevistador también se refleja en la atmósfera de la entrevista, de manera que lo que debe ser una conducta de apoyo puede transformarse en un refuerzo selectivo de las respuestas deseadas mediante signos de aprobación (por ejemplo, asintiendo vigorosamente con la cabeza, sonriendo y realizando afirmaciones del tipo «¡Guau, eso es fantástico!») e ignorando las afirmaciones que no encajen con sus ideas preconcebidas. Algunos entrevistadores que se sienten apremiados pueden llegar a servirse de la amenaza y del soborno para conseguir que el niño revele los

© Ediciones Pirámide

supuestos abusos («Te podrás reunir con tus padres tan pronto como me cuentes lo que pasó», «Tus amigos ya me lo han contado, así que tú también debes hacerlo»). El sesgo también se puede reflejar en la forma de utilizar ciertas técnicas específicas de la entrevista a los niños, como son los muñecos anatómicamente detallados. En algunos casos, antes de que el niño haya realizado ninguna declaración, el entrevistador le presenta los muñecos anatómicos y le pide que explique cómo fue abusado sexualmente. La actitud sesgada se puede manifestar también cuando se utiliza la técnica de las imágenes guiadas, consistente en pedirle al niño que intente recordar o imaginar si ocurrió un determinado suceso y luego que cree una imagen mental del mismo y piense en sus detalles. En algunos casos, el entrevistador le pide que imagine sucesos que encajan con lo que piensa que sucedió, pero de los que el niño no ha informado. Los resultados de recientes estudios indican que bastantes entrevistadores utilizan, de hecho, algunas de las técnicas descritas (Bull y Cherryman, 1995; Lamb et al., 1996; Warren, Woodall, Hunt y Perry, 1996). Estas investigaciones han demostrado que algunos entrevistadores basan su actuación en la realización de preguntas específicas o tendenciosas y en introducir información no aportada por los niños y repetirla con frecuencia a lo largo de la entrevista.

En vista de los riesgos de partidismo, algunos expertos consideran necesario que el entrevistador sea un profesional independiente, realizándose para ello las reformas legales pertinentes, similares a las ya introducidas en países como Israel, Noruega, Francia y Alemania (véase Sternberg, Lamb y Hershkowitz, 1996). Mientras tanto, lo mejor que se puede hacer es suministrar un buen entrenamiento a los profesionales implicados y elaborar protocolos estándar para la entrevista, como los elaborados en Estados Unidos o Inglaterra (*Home Office*, 1992; *Practice Parameters for the Forensic Evaluation of Children and Adolescents who may have been physically or sexually abused*, 1997).

## 3.3. Ambiente, materiales y momento

El ambiente de la entrevista debe garantizar que el niño se sienta razonablemente a gusto, sobre todo si se trata de un preescolar (por su mayor probabilidad de sentirse intimidado, ansioso y desorientado en este ambiente formal). Un ambiente centrado en el niño que reduzca al mínimo las posibilidades de distracción y que potencie la familiaridad puede facilitar un procesamiento óptimo de la información. El ambiente debe ser privado, informal y libre de perturbaciones y de instrumentos accesorios que puedan distraer al niño; un lugar en el que se sienta seguro y que garantice la confidencialidad (Mapes, 1995; Saywitz y Nathanson, 1993). Cuando la entrevista se realiza en un ambiente formal, se debe procurar convertirlo en lo más «amistoso» posible, decorándolo con figuras y dibujos de cuentos populares realizados por otros niños y procurando también que el mobiliario se adapte a su tamaño. En algunos casos, puede resultar apropiado entrevis-

© Ediciones Pirámide

tar al niño en su hogar, donde es más probable que se sienta más confortable (siempre que el perpetrador no viva allí, sus familiares no pretendan influir o no existan contraindicaciones técnicas). No obstante, aunque los niños tienden a comunicarse mejor en ambientes familiares con adultos conocidos, también conviene tener presente que algunos estímulos pueden resultar fáciles de recordar con independencia de la familiaridad de la situación, sobre todo cuando la motivación y el esfuerzo son altos. Volver a la escena del delito puede aumentar los recuerdos sobre el suceso en cuestión, aunque como puede resultar demasiado estresante para algunos niños, su nivel de confort debería ser el factor determinante.

Hay ocasiones en las que el entrevistador no tiene la oportunidad de seleccionar un ambiente neutro para celebrar la entrevista, sobre todo en la que sigue a la revelación del abuso sexual. La entrevista inicial puede tener lugar en una habitación de emergencia del hospital, en una comisaría, en la escuela o en otros ambientes que no le resulten al niño familiares o en los que no se sienta cómodo. El entrevistador debe ser consciente del estrés que estas situaciones pueden provocar en el niño y del impacto emocional que la revelación pudo tener en su ambiente inmediato. Cuando la entrevista inicial se realiza en un ambiente que no es neutro, debe investigar cómo se produjo la revelación y todo lo sucedido desde entonces hasta su encuentro con el niño. El impacto emocional de la revelación pudo hacer que los padres u otras personas respondieran de un modo poco racional, sometiéndolo a preguntas tendenciosas y exponiéndolo a otros factores que pueden influir en su declaración. Si la entrevista inicial se produce justo después de que el niño haya pasado el examen médico, hay que preguntarse por el impacto que puede tener sobre sus declaraciones o sobre la reconstrucción del suceso. En estas situaciones el entrevistador debe registrar cuidadosamente y con exactitud las declaraciones del niño, todos los sucesos que se han producido desde la revelación y las reacciones, afirmaciones y preguntas de las personas de su ambiente inmediato (Mapes, 1995).

Las distracciones visuales o auditivas afectan a su atención, memoria y funcionamiento cognitivo y verbal, algo que se aprecia claramente en la tendencia de los preescolares a distraerse ante objetos de colores, nuevos o ruidosos. Puede ser útil disponer de algún material de dibujo y unos cuantos juguetes, pero demasiados objetos de este tipo pueden distraerlo o hacer que cometa equivocaciones. Aunque los juguetes ayudan a crear un ambiente amistoso, no es menos cierto que distraen la atención del niño; en muchos casos puede ser suficiente con ofrecer papel y lápices. Es importante que la entrevista no experimente interrupciones; responder a una llamada telefónica puede interpretarse como que el entrevistador tiene cosas más importantes que hacer. Si se utilizan los muñecos anatómicamente detallados hay que mantenerlos fuera de su vista hasta que hagan falta.

El retraso en la celebración de la entrevista puede afectar más negativamente a los niños que a los adultos, ya que los primeros parecen olvidar más rápidamente todo tipo de información, tanto si se refiere a detalles centrales como periféricos (por ejemplo, Poole y White, 1993). Además, cuanta menos edad tenga el

© Ediciones Pirámide

niño tanto más rápido puede ser su olvido (por ejemplo, Baker-Ward, Gordon, Ornstein, Larus y Clubb, 1993). El olvido, a su vez, puede hacer que los niños se vuelvan más sugestionables si se les presenta una información capciosa después de un cierto período de tiempo (por ejemplo, Poole y Lindsay, 1995; Warren y Lane, 1995). En definitiva, la realización de una entrevista en los primeros momentos no sólo capta los recuerdos cuando todavía están frescos, sino que puede reducir el olvido posterior. Diversos investigadores (por ejemplo, Warren y Lane, 1995) han informado que si se entrevista al niño en los primeros momentos, su declaración posterior es más completa y exacta, reduciéndose significativamente su sugestibilidad. Finalmente, y por lo que respecta a las sesiones, no deben durar más de una hora cuando se entrevista a un niño pequeño, debiendo además dividirse en segmentos de quince minutos para que pueda descansar o jugar; en el caso de los mayores y de los adolescentes se pueden prolongar hasta las dos horas.

## 3.4. Presencia de otros adultos

Siempre que sea posible, la entrevista se debe celebrar sin la presencia de los padres o de adultos que puedan tener algún interés en el caso (por ejemplo, Lamb et al., 1994). No faltan, sin embargo, los autores que piensan que aislar a un niño pequeño para evitar que sus afirmaciones se contaminen carece de base empírica y le provoca un estrés que inhibe su declaración (por ejemplo, Moston y Engelberg, 1992). Los estudios de laboratorio sobre el apoyo social suelen informar de unos efectos positivos en el funcionamiento cognitivo. En los realizados con niños de tres y de cinco a siete años de edad se ha encontrado que el apoyo social se relaciona con una mayor resistencia a las preguntas capciosas, aunque no se ha demostrado que afecte al recuerdo libre o a las respuestas del niño sobre los abusos (por ejemplo, Goodman, Bottoms, Schwartz-Kenney y Rudy, 1991; Carter, Bottoms y Levine, 1996). Los estudios evolutivos han demostrado que adultos con los que el niño está familiarizado e iguales competentes pueden facilitar su rendimiento. No obstante, el efecto facilitador del apoyo social dependerá de la naturaleza de la relación entre el niño, la persona que le ofrece el apoyo y la clase de apoyo suministrada. Por ejemplo, cuando los padres le hablan con calma y de modo tranquilizador durante una intervención médica dolorosa, el niño experimenta menos estrés que cuando los propios padres muestran ansiedad.

Como señalan Saywitz y Camparo (1998), aunque la mayoría de los protocolos recomienda que se intente entrevistar al niño solo, conviene tener presente que los de seis o menos años de edad a menudo experimentan ansiedad por la separación en situaciones con las que no están familiarizados. Quedarse a solas con una persona extraña les puede resultar insoportable. En estos casos, el entrevistador puede pedirle previamente a los cuidadores que lo preparen para quedarse solo. También puede indicar al niño dónde lo van a estar aguardando sus padres y per-

© Ediciones Pirámide

mitirle de cuando en cuando que compruebe que siguen allí. Si esto no da resultado se puede permitir que se siente a su lado una persona de apoyo que no pertenezca al entorno familiar inmediato (por ejemplo, un «canguro») y debidamente instruida para que no intervenga.

El entrevistador no debe informar a los padres sobre lo que ha declarado el niño, ni permitirles que revisen las grabaciones o comentar con ellos alguna declaración en concreto. Si los padres tuvieran acceso a esta información habría que decírselo al niño. El problema es que si éste sabe que sus padres se van a enterar después de lo que ha declarado, podría mostrar una mayor resistencia a hablar durante la entrevista siguiente o revelar la información que piensa que sus padres quieren que diga y no lo que realmente recuerda. Asimismo, en el caso de que el progenitor estuviera detrás de una falsa alegación, su conocimiento de lo que ha dicho puede hacer que lo exponga a información falsa antes de la entrevista siguiente. Lo mejor es dejar claro desde el primer momento que hasta que no termine la investigación no se les va a revelar ninguna información específica. Siempre que sea posible, conviene que sea una persona neutral la que acompañe al niño, ya que, con independencia de sus intenciones y motivos, lo normal es que los padres le hablen sobre la entrevista que se va a celebrar mientras van a la consulta, pudiendo esta preparación sesgar la entrevista y/o la percepción del niño sobre el entrevistador.

La declaración del niño en presencia de los padres puede ser muy distinta a la que realizaría si estuviera a solas con el entrevistador, ya que puede ocurrir, por ejemplo, que esté preocupado por agradar al progenitor que tiene la custodia o que sus alegaciones estén estimuladas por los padres. Cuando existan sospechas de que presenta el Síndrome de Alienación Parental, se debe realizar al menos una entrevista (en la que no se plantee la cuestión del abuso) en presencia del progenitor desfavorecido, a no ser que esto le suponga demasiado estrés. La razón es que durante los primeros estadios de desarrollo del Síndrome de Alienación Parental puede ocurrir que el niño, aunque esté totalmente en contra de uno de sus progenitores, se relacione con éste de un modo afectuoso, relajado y confortable cuando no se encuentra presente el otro progenitor (Mapes, 1995).

## 3.5. Establecimiento del *rapport*

Es fundamental el establecimiento de una relación cálida y de confianza *(rapport)* antes de abordar el tema del abuso. El entrevistador puede ganarse la confianza del niño a través de actividades como el juego, el dibujo y la charla sobre sus actividades favoritas (programas de televisión, deportes, aficiones), pudiendo después pasar a preguntas sobre la escuela o los compañeros. En el caso de un abuso real, un mayor *rapport* entre el niño y el entrevistador podría ayudar a que éste superara su renuencia provocada por el miedo, la vergüenza o la desconfianza. En aquellos casos en que sea muy probable que vaya aleccionado, un mayor

© Ediciones Pirámide

*rapport* podría facilitar la revelación del intento de aleccionamiento por parte de un adulto. También podría estimular su resistencia a preguntas capciosas al reducir el miedo al entrevistador, disminuir la percepción del estatus de autoridad de éste o facilitar la asertividad necesaria para contradecir las sugerencias. El establecimiento de *rapport* puede ser especialmente importante en los casos de niños maltratados que han sido traicionados por adultos en el pasado, víctimas de delitos cuyos sentimientos de seguridad se han visto destrozados, o de los niños abandonados que nunca han llegado a desarrollar un nivel suficiente de confianza básica en el mundo, como un lugar de afecto y protección (Saywitz y Camparo, 1998).

## 3.6. Evaluación del nivel evolutivo del niño

Mientras va construyendo el *rapport* con el niño, el entrevistador puede ir tomando nota o realizar una evaluación más formal de su desarrollo lingüístico y de sus niveles de razonamiento y de conocimientos. La evaluación formal o informal del nivel evolutivo facilitará el planteamiento de unas expectativas realistas sobre el tipo de información y el nivel de detalles que el niño podría aportar cuando se le pregunte por el abuso sexual. Los tests psicológicos pueden suministrar valiosa información sobre sus capacidades relevantes para la entrevista y para la credibilidad de la declaración. Por ejemplo, las dificultades para contar cuándo tuvo lugar el abuso o para describir su relación espacial con el agresor durante el mismo pueden deberse a unas determinadas discapacidades (dificultad para comprender los conceptos de tiempo o las relaciones causa efecto, déficits en orientación espacial que dificulten el uso de las preposiciones), de manera que si el juez conoce estos datos puede concederle una mayor credibilidad. Los tests pueden ayudar también a determinar hasta qué punto puede resultarle traumatizante prestar declaración en el juzgado.

El intercambio verbal con el niño puede ayudar a conocer mejor su edad mental o capacidad de razonamiento, al tiempo que otros factores étnicos, educativos, culturales y de la experiencia que el entrevistador deberá tener en cuenta al formularle preguntas y mientras se comunica con él. Se debe analizar tanto su capacidad verbal como el tipo de lenguaje con el que se siente más confortable y familiarizado. Dado que los preescolares, e incluso los niños de los primeros años de primaria, utilizan el lenguaje de un modo más idiosincrásico y menos maduro que los mayores, resulta fundamental evaluar su estilo y habilidades lingüísticas antes de comenzar el interrogatorio propiamente dicho. Se pueden adecuar así las preguntas, en cuanto a forma y contenido, a su nivel de funcionamiento.

El conocimiento de su competencia lingüística es fundamental para poder plantearle después preguntas en un lenguaje apropiado y para no impacientarse cuando no responda o se limite a contestar con monosílabos (lo que puede llevar al entrevistador a realizar demasiadas preguntas directas, tendenciosas y capcio-

© Ediciones Pirámide

sas). La formulación de las preguntas de acuerdo con la edad puede resultar una tarea difícil si se hace sobre la marcha, pero llevadera si se planifica debidamente, pudiendo el entrevistador elaborar un listado de los puntos más importantes a cubrir y redactar las correspondientes preguntas. Además, el ritmo y la estructura de la entrevista pueden adecuarse a la capacidad del niño para afrontar el estrés, pudiendo también interpretarse sus respuestas desde una perspectiva evolutiva (Saywitz y Camparo, 1998). Para conseguir este objetivo se pueden utilizar procedimientos informales y/o medidas estandarizadas (por ejemplo, Lamb, Sternberg y Esplin, 1995; Mapes, 1995; Nutall, Romero y Kalesnik, 1992; Saywitz y Goodman, 1996; Yuille, Hunter, Joffe y Zaparnuik, 1993).

Mientras habla de sucesos recientes, como lo que hizo por la mañana o lo que suele hacer después de salir del colegio, el entrevistador debe estar atento a su lenguaje y anotar si se entiende lo que dice, cuántas palabras pronuncia por término medio en una frase, el promedio de sílabas por palabra, el nivel de complejidad gramatical, si utiliza correctamente el pasado y los pronombres y el nivel de sofisticación de su vocabulario. Durante este tiempo también puede ir comprobando de manera informal el nivel de habilidad que presenta en áreas importantes para el interrogatorio posterior. Por ejemplo, para evaluar si el niño tiene los conocimientos necesarios para responder a ciertas preguntas sobre fechas, horas, lugares y descripciones físicas, se le puede preguntar por la edad o el peso del entrevistador, la fecha y la hora, o el nombre de la comunidad autónoma y de la ciudad en que vive, los colores de los lápices o la raza del entrevistador (Saywitz y Camparo, 1998).

Una técnica que puede ayudar a conocer mejor las habilidades lingüísticas del niño consiste en pedirle que narre de forma espontánea una historia. En los primeros momentos de la entrevista puede narrar algún cuento popular que conozca, como el de «El lobo y los tres cerditos», y en un momento posterior se le pide que invente una historia sobre unos niños que van al zoológico o a un parque de atracciones. Entonces el entrevistador podría comparar las dos historias en términos de vocabulario, expresión de ideas, palabras y frases comunes utilizadas, la comprensión y uso de las preposiciones, los tipos de modificadores utilizados, el uso de adjetivos o adverbios extremos y las preocupaciones que el niño pueda tener. La comparación de las dos historias puede ayudar al entrevistador a distinguir las expresiones espontáneas del niño de la repetición de información obtenida de otras fuentes. La historia espontánea también puede servir para obtener información relacionada con el abuso. Por ejemplo, si hay motivos para pensar que fue abusado en la casa de su tío, se le puede pedir que cuente una historia sobre un niño que fue a visitar a su tío, ya que contar una historia sobre otra persona puede permitirle distanciarse del tema y sentirse más cómodo al relatar el incidente de abuso (Mapes, 1995).

Muchos autores sugieren la necesidad de evaluar su comprensión de los conceptos de verdad y de mentira para ayudar después a la hora de tomar una decisión legal sobre la admisibilidad de las pruebas obtenidas durante la entrevista

© Ediciones Pirámide

(Myers, 1998). Las estrategias utilizadas para determinar si el niño entiende o no estos conceptos han consistido en pedirle que explique la diferencia entre verdad y mentira, que defina los términos, que identifique una determinada afirmación como verdad o como mentira o que ponga un ejemplo. Sin embargo, estudios recientes con niños maltratados de cuatro a siete años de edad han encontrado que de un 60 a un 70% de los niños que eran capaces de identificar afirmaciones como verdaderas o falsas fracasaban cuando se utilizaban los otros métodos (por ejemplo, Saywitz y Lyon, 1997). Además, mientras que los niños de cinco a siete años de edad eran capaces de identificar correctamente las afirmaciones, algunos de cuatro años no fueron capaces de hacerlo. Sin embargo, cuando se utilizó una tarea más simple, incluso los niños maltratados de cuatro años de edad con retrasos significativos en el desarrollo del lenguaje respondieron correctamente a más preguntas, al igual que niños de tres años de edad. El nuevo método consistía en presentarles una imagen de dos niños y un objeto (manzana) sobre una mesa situada entre ambos. Se les dijo que el niño de la izquierda afirmaba que el objeto era una banana y el de la derecha que era una manzana. Entonces, simplemente se les preguntaba: «¿Qué niño está diciendo la verdad?» o «¿Qué niño está diciendo una mentira?».

## 3.7. Aclaración de las expectativas del niño

En vista de los conocimientos tan limitados que tienen sobre el sistema legal y teniendo en cuenta lo idiosincrásico de sus explicaciones sobre lo que observan, los niños pequeños pueden generar unas expectativas irrealistas sobre los fines y requerimientos del entrevistador (por ejemplo, Singer y Revenson, 1996). Basándose en extrapolaciones realizadas a partir de los estudios sobre el desarrollo de la memoria, los expertos (por ejemplo, Goodman y Bottoms, 1993; Reed, 1996; Saywitz y Camparo, 1998) hacen hincapié en la importancia de instruir al niño antes de comenzar a preguntarle sobre el abuso. El niño debe tener muy claro lo que el entrevistador espera de él y éste, por su parte, tener cuidado a la hora de establecer las reglas de la entrevista con objeto de contrarrestar sus falsas suposiciones. Por consiguiente, se han diseñado diversos métodos de preparación del niño para el interrogatorio propiamente dicho, consistentes básicamente en proporcionarle información y entrenamiento sobre las expectativas del entrevistador y los aspectos únicos del proceso interrogatorio (Lamb et al., 1994; Reed, 1996; Saywitz y Snyder, 1993).

En general, las instrucciones suelen hacer referencia a la necesidad de escuchar atentamente las preguntas y no apresurarse a responder, contar lo que realmente sucedió y no hacer conjeturas, contarlo todo aunque pueda no parecerle importante, recordarle que el entrevistador no estaba presente y no sabe lo que pasó, darle permiso expreso para que lo corrija cuando diga algo que no sea verdad («Si digo algo que no sea verdad dime *No, eso no es verdad*»), advertirle que puede haber

© Ediciones Pirámide

preguntas que no entienda o que le resulten difíciles de contestar e instruirlo para que lo haga saber cuando sea así («Si no entiendes una pregunta que yo te haga, dime *No entiendo eso o No sé lo que quieres decir*. Dime que te lo pregunte de nuevo con otras palabras, pero si sabes la respuesta dímela») y, finalmente, motivarlo para que se esfuerce y lo haga lo mejor que pueda. Como no están acostumbrados a que los traten como informantes y pueden mostrarse reticentes o temerosos con los extraños y con los investigadores, los niños pequeños necesitan que se les motive más cuidadosa y extensamente que los mayores y que los adultos. Su rendimiento dependerá no sólo de que se sientan lo suficientemente confortables con el entrevistador como para describir sucesos muy íntimos y posiblemente embarazosos, sino también de que perciban que los adultos realmente valoran lo que tienen que decir (Lamb, Sternberg y Esplin, 1998).

Explicarle al niño cuál es el papel y los objetivos que persigue el entrevistador es fundamental para que después proporcione la información adecuada cuando se le plantee una pregunta abierta («¿Hay algo que quieras contarme?» o «¿Hay algo que piensas que yo debería saber?»). Dependiendo del profesional que lo entreviste, se le puede decir que su trabajo consiste en solucionar los problemas (profesional de la salud mental) o bien que es el de ayudar a la seguridad de los niños y de sus familias (trabajador social, policía). Por lo que respecta al problema de la confidencialidad, en algunos casos bastará con decirle que se lo contará sólo a las personas necesarias para poder garantizar su seguridad y/o la de su familia. A los niños mayores se les puede decir que la información se pasará al fiscal y, posiblemente, al juez, para que decidan cómo garantizar su seguridad, planificar la situación familiar o decidir si alguien ha cometido un delito. Estas explicaciones pueden evitar los sentimientos de traición que podrían surgir al ver cómo se hace pública información revelada en privado (Lamb, Sternberg y Esplin, 1995, 1998; Saywitz y Camparo, 1998).

Hay que recalcarle la importancia de decir la verdad y de no inventarse nada, de manera que sólo debe contar lo que realmente sucedió. Es muy importante, sobre todo cuando se trata de un preescolar, determinar si puede distinguir entre fantasía y realidad. También hay que dejarle muy claro que el entrevistador no sabe lo que ha pasado y se le debe estimular para que cuando no entienda algo lo admita, en vez de realizar conjeturas. Los estudios han demostrado que cuando a los niños les presenta una información capciosa alguien que parece conocer lo sucedido, aumenta la probabilidad de que se dejen llevar por las sugerencias (por ejemplo, Toglia, Ross, Ceci y Hembrooke, 1992).

Como el niño puede suponer que hay una respuesta correcta o incorrecta y como en el contexto de la vida cotidiana los adultos suelen «probarlo» haciéndole preguntas cuyas respuestas ya conocen, aparte de que puede sentirse obligado a mostrar su conformidad o, por lo menos, a responder a las preguntas o aseveraciones del adulto, los expertos recomiendan que antes de comenzar el interrogatorio se le explique que puede corregir al entrevistador cuando le parezca que no lo ha entendido bien y responder con un «no me acuerdo», «no lo sé» o (más

© Ediciones Pirámide

importante aún) con un «no entiendo la pregunta» (*Memorandum of Good Practice*, 1992).

Se puede reducir el riesgo de que realice conjeturas sensibilizándolo ante la posibilidad de que se le hagan preguntas difíciles o que no entienda y ensayando mediante juego de rol respuestas asertivas que puede utilizar cuando se le haga este tipo de preguntas. Naturalmente, las preguntas no deben estar relacionadas con el abuso y al niño se le debería felicitar cuando admita que no entiende algo. Los resultados indican que advertir por adelantado que las preguntas pueden ser difíciles y complicadas y que sólo se debe responder lo que uno recuerda puede reducir la sugestibilidad de los niños (por ejemplo, Buhrman y Warren, 1994).

Sin embargo, los estudios han demostrado que el dar sólo instrucciones tiene un efecto muy limitado si no se acompaña de la práctica o del juego de rol (Saywitz y Snyder, 1993). Por consiguiente, se le pueden hacer diversas preguntas capciosas sobre cuestiones neutras y felicitarlo por darse cuenta de las equivocaciones del entrevistador y por haberlo corregido. Es fundamental que ensaye en una representación de rol y que se vea felicitado por admitir un «no lo sé» cuando resulte apropiado. También habría que darle un *feedback* corrector si responde con suposiciones. Con esta finalidad, se le pueden plantear preguntas sin sentido («¿Cuántas gazintas hay en una botaluza?» o de las que no puede saber la respuesta («¿Cómo se llama mi esposa?» o «¿Qué he desayunado?»). No obstante, para evitar una sobreutilización del «no lo sé», el entrevistador debe estimularlo para que se muestre selectivo en su uso. Como se suele argumentar que los niños son, por naturaleza, altamente sugestionables, puede ser muy importante demostrar que durante la entrevista fue capaz de resistirse a preguntas capciosas no relacionadas con el abuso.

Asimismo, habría que advertirle que si se repiten las preguntas ello no significa que sus respuestas anteriores sean incorrectas. Cuando se repite una pregunta, inadvertida o intencionadamente, el niño puede verse tentado o sentirse presionado para alterar su respuesta (sobre todo si se siente intimidado por el entrevistador) porque piense que no ha sido correcta o no le ha gustado al entrevistador, o porque interpreten una segunda pregunta ligeramente refraseada como otra diferente que requiere de un tipo también diferente de respuesta. Los resultados de los estudios sugieren que el entrevistador no debe hacer preguntas previamente planteadas, evitando ser reiterativo (por ejemplo, Walker y Warren, 1995). Cuando no queda más remedio que repetirlas, habría que tranquilizar al niño explicándole que sólo está intentando comprender mejor una respuesta anterior y no buscando una respuesta diferente. Por otra parte, se le debe autorizar de manera expresa para que, si no lo desea, no responda en ese momento a preguntas que le resulten difíciles de comentar. De lo contrario, puede refugiarse en la negación o en la minimización del abuso, especialmente cuando se le plantean preguntas capciosas que impliquen la ausencia o restar importancia al mismo.

Finalmente, se le debe estimular para que muestre su desacuerdo con el entrevistador y lo corrija cuando realice afirmaciones inexactas sobre los hechos. El

© Ediciones Pirámide

desacuerdo y las correcciones demuestran que el niño tiene un conocimiento claro de los hechos, que no está respondiendo sin pensar y que quiere mostrarse asertivo con el entrevistador cuando se equivoca; esta conducta también demuestra que no es fácilmente sugestionable (Myers, 1992).

## 3.8. Registro de la entrevista

Las respuestas del niño (verbales y no verbales) y la forma de preguntar utilizada para conseguir estas respuestas deben registrarse de manera fiable, sobre todo si el entrevistado es un preescolar. Dadas las repercusiones que la entrevista de investigación puede tener en todas las partes implicadas, es fundamental que el entrevistador realice un registro exacto para asegurarse de que va a poder responder a cualquier pregunta que después le puedan plantear al respecto. El registro debe permitir que cualquier profesional pueda revisar la entrevista y comprobar la secuencia de preguntas, por qué se produjeron y los comentarios espontáneos o las respuestas del niño. Los abogados defensores saben que las técnicas de entrevista utilizadas pueden influir en la declaración y, consiguientemente, cada vez más «miran con lupa» la forma en que se ha llevado a cabo. Esto exige que el entrevistador obtenga un registro conciso y extenso del proceso de entrevista, para asegurarse de que va a poder responder a todas las preguntas que le formulen (Mapes, 1995).

Aunque algunos entrevistadores prefieren tomar notas después de la entrevista, se trata de un procedimiento que puede resultar apropiado para fines clínicos, pero no tanto cuando el objetivo es la investigación. Incluso aunque lo haga inmediatamente después de la entrevista, es muy probable que el registro contenga omisiones o que no permita recordar por qué se planteó una determinada pregunta en un momento concreto. Además, cualquier sesgo personal del entrevistador puede llevar a un registro selectivo. Otros profesionales optan por tomar notas durante la entrevista. Esta técnica no tiene por qué perjudicar al establecimiento del *rapport* si las notas se toman de modo consistente y el niño se habitúa, pero habría que registrar toda la entrevista y no determinadas partes (el registro selectivo puede sesgar el tipo información que el niño decida aportar). Los inconvenientes señalados han llevado a otros investigadores a decidirse por la utilización de grabadoras, conservando así un registro sonoro exacto de toda la conversación. El problema es que este procedimiento no permite analizar cómo los gestos del entrevistador u otras formas de interacción no verbal pueden haber influido en el proceso de la entrevista. Hoy por hoy, el mejor procedimiento para realizar un registro completo del proceso de la entrevista es la grabación en vídeo.

Cada vez son más los expertos que opinan que la entrevista se debería grabar siempre, como se hace ya en Inglaterra, Escocia y Canadá (véase Flin, Kearney y Murray, 1996; Sas, Wolfe y Gowdey, 1996). Aunque este procedimiento ha suscitado ciertas críticas por parte de algunos profesionales de la salud mental, que han

© Ediciones Pirámide

manifestado sus preocupaciones al respecto, las ventajas que la grabación supone para poder determinar la exactitud de la declaración y reducir el estrés del niño se deben anteponer a los problemas de que el entrevistador se vea criticado injustamente o de que no se respete la privacidad del niño (McGough, 1995). La grabación de la entrevista puede servir para refrescarle la memoria al niño sobre lo recordado anteriormente, reducir el número de entrevistas (y de entrevistadores), incentivar el uso de técnicas apropiadas, conservar las afirmaciones, emociones y comportamientos exactos del niño en el momento de la revelación y evaluar la fuerza del testimonio acusatorio (decidiendo así si se sigue adelante con la acusación).

El vídeo permite registrar pruebas que perdurarán más que la memoria del entrevistador, de manera que su revisión antes de prestar testimonio como experto le permitirá dar una explicación más exacta de los hechos revelados. Una explicación verbal o un informe escrito no transmite adecuadamente las muchas señales no verbales usadas (expresiones faciales, demostraciones físicas y gestos, lenguaje corporal). Además, en algunos casos puede haber transcurrido mucho tiempo desde la declaración inicial del niño hasta que presta testimonio, de manera que la víctima puede ser mucho mayor, aparentar físicamente más madurez o ser menos expresiva emocionalmente. La grabación permite al que la ve evaluar la historia, el impacto emocional del abuso y la vulnerabilidad de la víctima acorde con su edad (Berliner, Stephenson y Stern, 1992; Davies et al., 1996).

Otra ventaja indudable es que permite reducir al mínimo el número de veces que tiene que ser entrevistado el niño por el personal perteneciente a los distintos organismos implicados. Someterlo a múltiples entrevistas no sólo puede resultarle emocionalmente traumático, sino que también se corre el riesgo de que la historia espontánea se vea contaminada conforme aumenta el número de entrevistas. Por otra parte, cuando se interroga al niño en repetidas ocasiones, éste puede tener la sensación de que se está poniendo en duda su credibilidad o la veracidad de lo que ha dicho, lo que puede llevarle a alterar sus respuestas anteriores, intentar prever la información que el entrevistador desea oír o resistirse y evitar el proceso de entrevista (Ceci y Bruck, 1993; Davies et al., 1996).

La entrevista grabada se puede utilizar también como referencia para sopesar la fiabilidad de versiones posteriores en las que se omitan o se añadan detalles; es decir, permite realizar un juicio más informado sobre si los cambios son resultado de la reminiscencia (el recuerdo exacto posterior de información no recordada anteriormente) o de sugerencias inadecuadas. Asimismo, al constituir un registro exacto, objetivo y permanente sobre cómo se realizó la entrevista, el entrevistador que ha recibido un entrenamiento apropiado y que actúa con profesionalidad se verá beneficiado. La grabación puede servir para refutar la alegación de que el entrevistador entrenó, actuó de manera coercitiva o intimidó al niño para que realizara las alegaciones de abuso (Berliner et al., 1992). Finalmente, la revisión por otros profesionales de las entrevistas grabadas estimulará la mejora de las técnicas y la discusión de los casos difíciles (Davies et al., 1996).

© Ediciones Pirámide

Con independencia de la técnica que se haya utilizado, lo fundamental es que los registros convenzan al abogado defensor o al juez de que las técnicas que se han empleado no estaban sesgadas, que se han explorado todas las cuestiones fundamentales y que las afirmaciones del entrevistado no fueron el producto de la coerción, de la seducción o de técnicas excesivamente conductivas (Mapes, 1995).

## 4. FASE SUSTANTIVA O INTERROGATORIO

Una vez completada la fase de desarrollo del *rapport,* el entrevistador debe guiar al niño de una forma no sugestiva para que se centre en las alegaciones de abuso sexual. Esto no suele ser fácil, sobre todo cuando se trata de niños pequeños, requiriendo una buena dosis de creatividad por parte del entrevistador. Se trata de estimular al niño para que recuerde libremente los hechos sucedidos y lo cuente a su manera, a su ritmo y con su propio énfasis. Previamente, el entrevistador debería indagar y conocer las rutinas diarias del niño. Por ejemplo si se baña de forma regular, quien lo desviste y viste cuando se baña, la persona que suele bañarlo o si se baña solo. También es conveniente investigar sobre otras cuestiones similares, como el horario de irse a la cama y de levantarse o las ocasiones en que se queda solo a cargo de un adulto (progenitor, canguro u otros individuos). Asimismo, puede resultar interesante preguntarle por las rutinas de personas significativas (por ejemplo, «¿Qué hace papá cuando llega a casa después del trabajo?»). Muchos incidentes de abuso se producen en el contexto de las rutinas diarias del niño, de manera que su descripción espontánea de esas rutinas puede aportar información muy valiosa.

### 4.1. Estrategias para preguntar

Son varias también las estrategias que se deben seguir para *preguntar al niño.* En primer lugar, ser siempre consciente de que lo podemos estar induciendo tanto para que denuncie falsamente unos abusos como para que los niegue o minimice, y diseñar la entrevista en consecuencia. En segundo lugar, es necesario que las preguntas que se le planteen sean evolutivamente apropiadas; habría que utilizar un vocabulario acorde con su nivel de comprensión de conceptos (por ejemplo, unidades de tiempo, causalidad). Si no entiende lo que se le pregunta se incrementa la probabilidad de que realice conjeturas y que se deje influir por el entrevistador.

Los resultados indican que la declaración espontánea del niño en forma de recuerdo libre es más exacta, aunque menos completa, que la obtenida con preguntas específicas. En los estudios de laboratorio se ha encontrado que el recuerdo libre puede ser incompleto, pero que se producen unas tasas inferiores de error que en las respuestas a preguntas específicas. Por consiguiente, primero hay que

© Ediciones Pirámide

darle la oportunidad de que realice una declaración espontánea lo más completa y detallada posible (Bull, 1995; Lamb, 1994; Saywitz y Goodman, 1996; Yuille et al., 1993) y después, si se considera necesario, se le hacen preguntas más centradas.

La transición desde la fase de construcción del *rapport* hasta la fase sustantiva o de interrogatorio propiamente dicho se puede conseguir utilizando una frase del tipo «Tengo entendido que te ha podido pasar algo. Por favor, háblame de eso» (Lamb, Sternberg y Esplin, 1998) o preguntándole si hay algo que quiera contarle o que desee que le diga al juez o al fiscal. A veces da resultado pedirle que hable de las reglas de su hogar sobre la seguridad y la intimidad, de su mejor y peor experiencia o con quien le gusta y con quien no le gusta estar, así como los motivos (Morgan, 1995). Los métodos que utilizan los niños para resolver los problemas y afrontar sus miedos también pueden arrojar alguna luz (por ejemplo, «¿Tienes algún problema en el que yo podría ayudarte?», «¿Que problemas puedes resolver tú solo?», «¿Con qué problemas tienes que pedir ayuda a alguien de fuera de tu familia?») (Saywitz y Camparo, 1998).

En el caso de los niños mayores de cinco o seis años, un buen procedimiento sería darles la oportunidad de que sacaran espontáneamente el tema del abuso sexual, discutiendo sus miedos, preocupaciones y acontecimientos positivos y negativos que les hayan ocurrido recientemente (por ejemplo, pidiéndoles que expresen tres deseos, lo que les gustaría ser de mayores, cosas que hacen que se sientan bien o mal). Sin embargo, este procedimiento no suele tener éxito con niños muy pequeños, de entre dieciocho y treinta y seis meses, dado lo limitado de sus capacidades de lenguaje, cognición y recuerdo (Saywitz y Camparo, 1998). Una vez que comienza a describir lo sucedido hay que dejarlo que lo haga a su propio ritmo, sin interrupciones, correcciones o expresión de dudas. El entrevistador debe mostrarse paciente y tolerante ante la descripción de detalles irrelevantes y cuando se pare estimularlo con frases como «¿Y entonces qué pasó?» (Lamb et al., 1994; Yuille et al., 1993).

Aunque las preguntas abiertas es más probable que den lugar a explicaciones exactas de los sucesos experimentados, estas explicaciones suelen ser incompletas, especialmente cuando se entrevista a preescolares. Los niños saben que los adultos normalmente esperan que den respuestas relativamente breves a sus preguntas, de manera que ante una petición del tipo «Cuéntame lo que ha estado pasando» responden con una explicación esquemática. Sus respuestas generalmente son muy breves y el entrevistador tiene que indagar más a fondo para hacerles ver que le interesan descripciones *detalladas* de sucesos *específicos*. Dada la gravedad de la denuncia, es importante conseguir descripciones de los incidentes reales y no simples explicaciones genéricas (Raskin y Esplin, 1991), formulando para ello preguntas que faciliten el recuerdo y no sean sugerentes (por ejemplo, «Cuéntame más sobre la primera vez que pasó»). Entre las cuestiones o detalles del abuso sexual que es necesario conocer están el nombre del agresor y su relación con él; la duración, frecuencia, lugares y circunstancias del abuso; las

© Ediciones Pirámide

personas implicadas y quién lo animó para que lo revelara; las estrategias utilizadas por el perpetrador; las razones y secuencia de la revelación; y la comprensión del niño de la situación provocada por la revelación y de sus consecuencias.

El entrevistador puede hacer referencia a algún componente importante de la explicación dada por el niño (por ejemplo, «Antes has dicho algo de una cama. Cuéntame algo sobre eso» o «Mencionaste que eso ocurrió en la casa de tu tío. Cuéntame todo lo que pasó desde que llegaste a esa casa»). También puede obtener más información aparentando sentirse desorientado («Un momento, estoy desorientado. Has dicho que el señor B estaba en tu cama. Cuéntame cómo pasó»). Tanto con fines de recogida de pruebas como de protección, suele ser necesario determinar si el niño ha sufrido abusos una o más veces, aunque a menudo sus respuestas no son claras. El entrevistador debe determinar si se han producido múltiples incidentes formulándole preguntas del tipo «¿Eso pasó una vez o más veces?». A los pequeños les resulta relativamente fácil contestar a esta pregunta, mientras que preguntas como «¿Cuántas veces?» con frecuencia los llevan a autocensurarse. Cuando responda que más de una vez, el entrevistador puede obtener información adicional sirviéndose de señales sobre el momento o el lugar (por ejemplo, «la primera vez»,«la última vez» o «la vez que pasó eso en el cuarto de la tele») (Lamb, Sternberg y Esplin, 1998).

Una vez que el niño haya hecho una narración libre del suceso, el entrevistador también puede pasar a las preguntas relativamente abiertas de *qué, quién, dónde* (por ejemplo, «¿quién estaba?», «¿qué le gustaba mirar?», «¿qué hizo?», «¿qué dijeron?», «¿dónde pasó eso?»). Estas preguntas pueden ser muy útiles para obtener información de niños de preescolar (por ejemplo, Sternberg et al., 1996). Las preguntas relativas al *¿cuándo?* y *¿por qué?* pueden resultar más difíciles para los de cinco a siete años de edad o más pequeños. El entrevistador puede transformar las preguntas centradas tipo sí-no, potencialmente tendenciosas, en preguntas del tipo «qué, quién, dónde», con un menor potencial distorsionante. Cuando se utilicen preguntas del tipo sí-no, éstas deben combinarse con otras que requieran que el niño elabore, justifique o clarifique, con sus propias palabras, las respuestas dadas. Siempre que haga falta utilizar preguntas que centren su atención en ciertos sucesos, personas o lugares, la pregunta debe ir seguida de otra abierta para obtener una narración libre sobre ese aspecto al que desea dirigir la atención del niño (Jones, 1992; Lamb et al., 1994; Raskin y Esplin, 1991). Por ejemplo, la pregunta «¿Pasó algo en el dormitorio?» podría ir seguida de «Cuéntame todo lo que pasó allí».

Aunque las preguntas centradas pueden influir y distorsionar las explicaciones, excluirlas por completo no es una postura realista o aconsejable. La utilización juiciosa de estas preguntas puede ser necesaria para que los niños, sobre todo los preescolares, entiendan claramente los contenidos por los que se les está preguntando. Por ejemplo, Steller y Boychuk (1992) recomendaban hacer preguntas «indicio» que puedan estimular el recuerdo del suceso y, después, realizar preguntas abiertas que tuvieran que ver con las respuestas. Si a la pregunta «¿Dónde

© Ediciones Pirámide

sucedió?» responde «En el cuarto de baño», se debe continuar con una pregunta general como «Cuéntame todo lo que recuerdes sobre lo que sucedió en el cuarto de baño».

Sin embargo, los estudios han demostrado que los entrevistadores utilizan casi exclusivamente preguntas específicas cuando entrevistan a niños (por ejemplo, Warren, 1992; Warren, Boyd y Walker, 1992). Este tipo de preguntas tienen una mayor probabilidad de ser tendenciosas y de que los niños pequeños (especialmente los de preescolar) se dejen llevar por las sugerencias de los adultos (Ceci y Bruck, 1993). Los niños no son necesariamente más sugestionables que los adultos, pero ciertos factores sociales y cognitivos (contexto social de la entrevista, tiempo transcurrido, lenguaje empleado, información abordada) pueden crear las condiciones que aumenten su sugestibilidad relativa. Los estudios indican que los niños presentan una mayor resistencia a las preguntas capciosas cuando éstas se refieren a detalles centrales, detalles interesantes para ellos o cuando se utiliza un artículo indefinido para preguntar. Por el contrario, resultan más fáciles de influir que los adultos cuando la pregunta contiene una afirmación seguida de una interrogación («El hombre tenía el pelo castaño, ¿verdad?»). Otro problema que plantea la utilización de preguntas directas, específicas, es que los niños intentan responder a todas las preguntas, incluso aunque claramente no entiendan su significado (Warren y McCloskey, 1993). De hecho, los niños (y en menor medida incluso los adultos) tienden a responder ante preguntas extrañas o sin sentido («¿El rojo es más pesado que el amarillo?»). Para aumentar más aún el problema, rara vez piden aclaraciones cuando no entienden lo que se les está preguntando (véase Warren y McCloskey, 1993) y a menudo no comprenden que no han captado la pregunta (Perry et al., 1993).

## 4.2. Procedimientos alternativos al uso de preguntas específicas

En vez de recurrir a preguntas específicas para obtener más información, algunos investigadores han desarrollado nuevas técnicas para que durante el recuerdo libre los niños aporten una información lo más completa posible, sin comprometer su exactitud (véase capítulo 4). Por ejemplo, la *Entrevista Cognitiva* (Geiselman y Fisher, 1992) incluye varios procedimientos nemotécnicos que han demostrado ser útiles para fomentar el recuerdo libre (recordar hacia delante y hacia atrás, adoptar la perspectiva de otra persona, reconstruir las circunstancias, enfatizar la importancia de recordar toda la información aunque no se la considere importante). Además, para que el niño pueda contarlo todo se le debe dar tiempo suficiente para responder y evitar las interrupciones. Los estudios realizados con niños de primaria han demostrado que la entrevista cognitiva es muy superior a la entrevista estándar a la hora de obtener información exacta (por ejemplo, Geiselman et al., 1993) y que funciona mejor si practican el formato con anterio-

© Ediciones Pirámide

ridad (Saywitz, Geiselman y Bornstein, 1992). No obstante, puede resultar inapropiada con niños de menos edad y con menor capacidad verbal. Otro problema puesto de relieve en el metaanálisis de Köhnken, Milne, Memon y Bull (1994) es el de que la entrevista cognitiva parece que no sólo aumenta la cantidad de información exacta, sino también la inexacta.

En la fase preliminar de la *Entrevista Paso a Paso* (Yuille, Hunter, Joffe y Zaparniuk, 1993) se le pide al niño que hable sobre dos sucesos específicos, aunque neutros y no relacionados con el abuso denunciado (una fiesta de cumpleaños reciente, la celebración de un día festivo o una excursión escolar). Durante la narración el entrevistador va modelando la forma de la entrevista. La narración libre se debe realizar «sin omitir detalles». El entrevistador debe actuar como un facilitador, no como un interrogador, cuidándose de no interrumpir, corregir o desafiar las afirmaciones del niño. Los resultados de estudios realizados sobre su eficacia han sido prometedores, indicando que la utilización de este formato parece disminuir la probabilidad de que la entrevista provoque una «información escasa o contaminada». Otro método innovador, la *Elaboración Narrativa* (Saywitz y Snyder, 1996) suministra un procedimiento práctico más estandarizado para su aplicación antes de la entrevista con objeto de estimular la conciencia del niño sobre los detalles y la clase de información que se espera que suministre por sí solo.

Lamb y sus colaboradores han creado un *Guión* para leer al niño antes de la entrevista con objeto de promover unas expectativas compartidas sobre el proceso de entrevista puesto en marcha. Lamb, Sternberg y Esplin (1998) recomiendan pedirle que recuerde y describa detalladamente algún suceso reciente importante para él, como la ultima fiesta de cumpleaños o un día de fiesta importante. Revisar ese cumpleaños o esa fiesta y estimularlo para que «lo cuente todo» ilustra gráficamente que el entrevistador espera oír una explicación narrativa detallada y que está interesado por sus experiencias. Si sólo ofrece una explicación muy breve o describe sólo parte de la fiesta, el entrevistador lo puede estimular para que aporte más información, «entrenándolo» para que realice explicaciones detalladas, al tiempo que evalúa de manera informal sus capacidades lingüísticas, expresivas y descriptivas. Los estudios de Lamb, Sternberg y colaboradores han confirmado que este entrenamiento produce un aumento en la cantidad de información aportada por las víctimas en respuesta a la primera pregunta del interrogatorio. Sternberg et al. (1997) diseñaron un estudio de campo cuasi-experimental para determinar si el estilo (abierto *versus* directo) de la fase introductoria de la entrevista (construcción del *rapport*) influye en la calidad y en la cantidad de información obtenida durante las fases siguientes. Se entrenó a los entrevistadores para que iniciaran la entrevista después de que el niño hubiera descrito dos *scripts* sobre áreas con un contenido similar (actividades del niño en la familia, en la escuela o en el preescolar y en un día festivo reciente) en respuesta a preguntas abiertas («Hablame sobre tu familia») o preguntas más centradas («¿Cuántos hermanos y hermanas tienes?»). En ambas condiciones los entrevistadores les plan-

© Ediciones Pirámide

tearon la siguiente pregunta después de completar la frase introductoria de la entrevista: «Entiendo que te puede haber pasado algo. ¿Puedes decirme lo que pasó desde el principio hasta el final?». Los niños expuestos a la condición abierta de desarrollo del *rapport* aportaron casi tres veces más detalles que aquéllos a los que se les aplicó la técnica directa de construcción del *rapport*. Esta tendencia se mantuvo durante la parte sustantiva de la entrevista, de manera que los de la condición abierta aportaron más detalles que los de la condición directa. Estos resultados sugieren que la fase de la entrevista de construcción del *rapport* se puede utilizar para practicar un estilo de respuesta que lleve al sujeto a aportar una descripción más completa de las experiencias abusivas.

Una vez que el niño ha descrito espontáneamente una experiencia, se puede utilizar también la *visualización de imágenes* para conseguir que aporte más detalles (Mapes, 1995). Esta técnica consiste en que el niño, sentado y con los ojos cerrados, intente visualizar la situación en la que tuvo lugar el suceso. Al principio se le pide que reconstruya el ambiente físico describiendo el mobiliario de la habitación, la distribución de los muebles, las personas que había en la habitación o el color de las paredes. Seguidamente, se le pregunta por las características físicas de los individuos presentes en la habitación (por ejemplo, la ropa que llevan, el color de su pelo, el lugar de la habitación en que se encuentran, lo que están haciendo). Por último, se le pide que cuente cualquier conversación que se hubiera mantenido, los sentimientos de las personas presentes y otros detalles subjetivos relevantes.

## 4.3. Adecuación de las preguntas al nivel evolutivo del niño

Con frecuencia las preguntas se formulan en un lenguaje demasiado avanzado como para que las pueda entender el niño, no adecuándose a su nivel de desarrollo lingüístico. Los investigadores suelen informar que la complejidad lingüística y el vocabulario de las preguntas planteadas en los casos reales de niños que tienen que prestar testimonio superan su estadio de adquisición del lenguaje (por ejemplo, Perry, McAuliff, Tam y Claycomb, 1995; Saywitz, Jaenicke y Camparo, 1990; Saywitz, Nathanson y Snyder, 1993; Walker, 1994). El análisis realizado por Warren y sus colaboradores (Warren, 1992; Warren et al., 1992) de las entrevistas de investigación llevadas a cabo por los servicios de protección infantil demostró que la complejidad de las preguntas no variaba en función de la edad del niño, encontrándose muchos ejemplos de sintaxis compleja y de vocabulario inapropiado para su edad, así como preguntas sobre tópicos abstractos y complejos que los entrevistados muy probablemente no comprendían.

Cuando los abogados acomodan su lenguaje al de los niños, éstos son percibidos como menos ansiosos, más cooperativos, más eficaces y con mayor probabilidad de que respondan a las preguntas que se le formulan y que no lo hagan con un «no lo sé» o con el silencio (Cashmore, 1992). Los investigadores que han rea-

© Ediciones Pirámide

lizado observaciones sobre el testimonio de los niños en el juzgado han encontrado que cuando las preguntas que se les formulan son apropiadas a su edad, los niños son evaluados por el observador como más resistentes a las preguntas tendenciosas sobre detalles periféricos, menos inconsistentes, más fluidos y se muestran más seguros (Davies y Noon, 1991).

Walker (1994) recomendaba no realizar preguntas complejas, estar alerta ante cualquier indicio de que no ha entendido lo que se le pregunta y no utilizar «grandes palabras» en general y la jerga legal en particular. También habría que evitar hacer preguntas tendenciosas o coercitivas, ya que pueden dar lugar a estereotipos, a un contexto acusatorio o a una falta de atención que pueden distorsionar las respuestas (sobre todo de los preescolares más pequeños). Asimismo, habría que evitar repetir las preguntas y la realización de múltiples entrevistas; la adopción de un enfoque multidisplinario puede ser una solución al segundo problema. En este mismo sentido, Mapes (1995) señalaba la necesidad de que, especialmente en el caso de los niños pequeños, las preguntas sean simples y no incluyan analogías, comparaciones, ni estructuras gramaticales complejas. El entrevistador siempre debe estar atento y clarificar el significado de las palabras del niño, sin proyectar una interpretación adulta de las mismas. No sólo tiene que clarificar lo que el niño entiende cuando realiza una determinada afirmación o emplea un término, sino que también debe entender cómo interpreta una determinada pregunta o afirmación.

Saywitz (1995), por su parte, basándose en la investigación evolutiva, recomendaba utilizar preguntas y frases cortas (*versus* preguntas compuestas, largas), palabras de una a dos sílabas (*versus* las de tres a cuatro sílabas), construcciones gramaticales simples (*versus* oraciones compuestas, dobles negativos, subjuntivos, condicionales, hipotéticos), tiempos simples como «¿Qué pasó?» (*versus* verbos multipalabra como «pudo haber pasado»), términos visuales o concretos como «pistola» (*versus* términos jerárquicos, categoriales como «arma» o «algo»), el significado no legal del término y términos no legales simples (persona y niño, en vez de partes y menor) (evitando el uso de legalismos cuando las palabras tienen dos significados), los nombres propios y la repetición de los antecedentes («¿Hablaste a María?») (*versus* pronombres, como él, ella, ellos o referencias confusas como esas cosas, esto, eso), la voz activa como «¿Agarró Juan a Ana?» (*versus* pasiva como «¿Fue agarrada Ana por Juan?»), términos estables como delante o detrás de la habitación (*versus* palabras cuyo significado cambie con el momento o el lugar —aquí, ahí, ayer— o términos relativos como más o menos: «¿Eso pasó más o menos de dos veces?») y, finalmente, utilizar varias preguntas cortas en vez de una pregunta sobrecargada (*versus* preguntas enumerando varios hechos previamente establecidos antes de preguntar lo que interesa: «Cuando estabas en casa, el domingo día tres, y Juan entró en el comedor, ¿dijo Ana...?»).

Los estudios del desarrollo cognitivo han dejado muy clara la necesidad de que las preguntas que se formulen guarden relación con el nivel de conocimientos y la capacidad de razonamiento del niño, y de que las respuestas se interpreten teniendo en cuenta su nivel de desarrollo cognitivo (por ejemplo, Singer y

© Ediciones Pirámide

Revenson, 1996). Por ejemplo, a los niños que no han aprendido todavía a contar no se les debe preguntar cuántas veces ha sucedido algo. Si se les plantean estas preguntas, sus respuestas habrá que interpretarlas teniendo en cuenta sus limitaciones y concederles el peso que merezcan. Los sistemas convencionales de medida como metros, kilos, horas y fechas se van aprendiendo de manera gradual durante los años de escuela elemental. Los que aún no los dominen se mostrarán inconsistentes cuando se les pida que los utilicen para verificar coartadas o lugares. El entrevistador se puede servir de métodos alternativos. Por ejemplo, en vez de preguntarle cuándo pasó algo le puede preguntar qué programa de televisión estaba viendo, y luego reconstruir el momento a partir de la guía de televisión. En cuanto a las fechas, le puede preguntar por las vacaciones de verano del segundo curso, en vez de hablar de julio de 1992, por ejemplo (Saywitz y Camparo, 1998).

También hay que tener presente que los preescolares razonan en función de lo que pueden ver y no basándose en conceptos invisibles o suposiciones (Singer y Revenson, 1996). Por ejemplo, en un caso un preescolar negó haber visto un «arma» en la escena de un asesinato, pero después, cuando se le preguntó de manera más específica si había visto una «pistola», respondió correctamente que sí. Por consiguiente, los términos que son concretos y visuales permiten obtener unos informes más exactos (por ejemplo, no se le debe decir «¿Cuántas veces fuiste abusado?», sino «¿Cuántas veces te tocó?»). Del mismo modo, una pregunta que implique razonamiento hipotético-deductivo (por ejemplo, «¿Si él fue a trabajar esa noche cómo es posible que estuviera en tu casa?») va a requerir de unas habilidades cognitivas que no dominan los niños pequeños, cuyo razonamiento se basa en el ensayo y error. Finalmente, los pequeños a menudo tienen dificultades para adoptar la perspectiva de los otros e inferir sus intenciones, pensamientos, percepciones y sentimientos. Una pregunta del tipo «¿Por qué no te fuiste corriendo cuando cerró las puertas y ventanas?», requeriría inferir una determinada intencionalidad. Los niños pueden incurrir en contradicciones al intentar responder.

En sus revisiones del tema, Lamb, Sternberg y Esplin (1994, 1998) concluyeron que la mayoría de los niños de tres años de edad no tienen las capacidades de comunicación y memoria para que se les pueda considerar unos testigos competentes, aunque la competencia aumenta rápidamente durante el preescolar. La tasa de cambio en la competencia parece disminuir sustancialmente al llegar a los seis años de edad, cuando la mayoría de los niños son capaces de aportar información útil si se les pregunta de manera adecuada.

## 4.4. Afrontando la resistencia a revelar los abusos

Durante el curso de la entrevista el niño puede intentar evitar las cuestiones que se le plantean o resistirse a aportar detalles sobre el abuso sexual, utilizando estrategias como centrarse en el juego, hablar de otras cosas, contestar con vague-

© Ediciones Pirámide

dad o mostrarse retraído, agresivo u hostil. En el caso de los niños pequeños que intentan distraerlo jugando, el entrevistador debe mantener un ambiente de entrevista estructurado, aunque no restrictivo, limitando si es necesario las actividades. Por ejemplo, la actividad de construcción con bloques puede favorecer la interacción niño/entrevistador y servir para que abandone su conducta de distracción. No obstante, la limitación de las actividades no le debe dar la sensación de que está siendo castigado, sino que, con calma y tranquilidad, debe hacerle ver la importancia de que se centre y estimularlo para que hable al tiempo que juega (Davies et al., 1996).

Con los que se sienten muy avergonzados y/o turbados al describir los abusos, el entrevistador debe mostrarse paciente y mantenerse neutral. Puede analizar los sentimientos experimentados por el niño al narrar los detalles del abuso, apoyándolo y tranquilizándolo mientras valida esos sentimientos. Asimismo, cuando se sienta demasiado angustiado, debe darle tiempo y permitirle que vuelva a jugar o que hable sobre otro tema; esta pausa le permitirá aliviar la presión y manejar sus sentimientos de ansiedad. Cuando el niño se muestra retraído y poco comunicativo puede ser una buena táctica, sobre todo si es mayor, permitirle que controle y domine la situación eligiendo actividades, el lugar donde sentarse y el momento de los descansos. Esto puede hacer que tome conciencia de la importancia de su papel en el proceso de la entrevista. Si se resiste a hablar se le puede dar también la opción de que narre por escrito la experiencia, pudiendo después leerselo al entrevistador o, en caso contrario, leerlo éste; siempre se le debe permitir que los detalles más escabrosos los ponga por escrito. Los mayores a veces son capaces de dibujar imágenes vívidas y detalladas del ambiente o del propio abuso, distanciándose de este modo del proceso de revelación y monitorizando sus propias respuestas emocionales y las del entrevistador. Otra estrategia puede ser la de intentar obtener información sobre detalles periféricos, menos amenazantes, antes de abordar las características de los abusos sexuales; haber estado respondiendo a cuestiones menos amenazantes puede hacer que después se sientan más confortables mientras hablan de la experiencia abusiva.

Los niños que se resisten a hablar a menudo temen que ellos o algún ser querido se vea en problemas si revelan el abuso, aunque, sobre todo los pequeños, suelen tener dificultades para identificar y expresar estos sentimientos. El entrevistador debe analizar estas cuestiones con el niño, ofreciéndole su apoyo y tranquilizándolo, pero nunca a costa de realizar afirmaciones inadecuadas o de hacerle promesas que no pueda cumplir. Cuando ha sido testigo también de los abusos sexuales a otros niños se le puede pedir que cuente primero lo que ha visto y luego que narre su propia experiencia. Si después de la revelación inicial de que sufrió abusos sexuales tiene mucha dificultad para hablar del tema, se puede intentar preguntándole a quién reveló inicialmente el abuso y qué fue exactamente lo que hablaron.

Con los que utilizan la estrategia de evitar hablar sobre el tema es importante tener paciencia y dejarlos que vayan a su propio ritmo, ya que, en caso contrario,

© Ediciones Pirámide

se pueden sentir presionados. El niño no debe darse cuenta de los sentimientos de frustración que pueda presentar el entrevistador, siendo preferible incluso dar por finalizada la entrevista. La continuación del interrogatorio se podría percibir como un intento de intimidar y coaccionar al niño, aunque las intenciones sean buenas. Además, siempre habría que darle las gracias por haber participado, con independencia de los resultados de la entrevista.

## 5. TERMINACIÓN DE LA ENTREVISTA

Una vez que el niño ha terminado su explicación de lo ocurrido y la entrevista parece llegar a su fin, suele ser de utilidad hacer una pausa y revisar las hipótesis iniciales en vista de la información suministrada. Tras la breve pausa durante la que el entrevistador revisa mentalmente las hipótesis y la información obtenida, se puede reanudar la entrevista realizando las preguntas que estime necesarias para aclarar algunas afirmaciones o para obtener detalles específicos sobre lo sucedido. Después de la entrevista es conveniente revisar las explicaciones del niño en el vídeo para formarse una idea más completa y determinar si será necesario o no volver a entrevistarlo.

Durante la fase de cierre hay que abordar varias cuestiones (Davies et al., 1996). En primer lugar, si el niño tiene que someterse a un examen médico se le debe aclarar este proceso, explicándole (usando la terminología apropiada) que el doctor le hará una revisión de su cuerpo, incluidas las partes privadas, para asegurarse de que se encuentra bien. Es el momento de comprobar también si tiene alguna percepción equivocada sobre su estado físico, formulándole para ello las preguntas pertinentes. Se le debe de dar también la oportunidad de preguntar y de manifestar sus preocupaciones sobre la entrevista, el abuso o las consecuencias de la revelación. Las respuestas deben ser lo más directas posible.

En tercer lugar, se procura implicar al niño en una breve conversación de tipo general o en juego no dirigido con objeto de establecer un período de transición (después de haber estado hablando sobre el abuso) que le permita dominar los sentimientos despertados por la rememoración de los abusos sexuales. El objetivo es que no deje la entrevista en un estado emocional de estrés, sino lo más positivo posible. Al final de la entrevista al niño debe quedarle una sensación de autoconfianza y de liberación de la carga que representaba el mantenimiento del secreto. Asimismo, el entrevistador debe tener mucho cuidado en no provocar equívocos haciendo promesas que luego no pueda cumplir o realizando afirmaciones sobre el futuro curso de acontecimientos que no se correspondan después con los hechos. Por último, el entrevistador le da las gracias por su participación en el proceso de entrevista, no por haber revelado los abusos.

© Ediciones Pirámide

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (1990). *Guidelines for the evaluation of child and adolescent sexual abuse*. Washington, DC: Author.

Baker-Ward, L., Gordon, B. N., Ornstein, P. A., Larus, D. M. y Clubb, P. A. (1993). Young children's long-term retention of a pediatric examination. *Child Development,* 64, 1519-1533.

Berliner, L., Stephenson, C. y Stern, P. (1992). Commentary-should investigative interviews of children be videotaped. *Journal of Interpersonal Violence,* 7, 277-288.

Bruck, M., Ceci, S. J. y Hembrooke, H. (1998). Reliability and credibility of young children's reports. From research to policy and practice. *American Psychologist,* 53, 136-151.

Buhrman, A. K. y Warren, A. R. (1994). *Reducing suggestibility in normal and learning disabled child witnesses*. Comunicación presentada en la Third International Conference on Practical Aspects of Memory, College Park, MD.

Bull, R. (1995). Innovative techniques for the questioning of child witnesses, especially those who are young and those with learning disability. En M. Zaragoza, G. Graham, G. Hall, R. Hirschman y Y. Ben-Porath (Eds.), *Memory and testimony in the child witness,* pp. 179-194. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bull, R. y Cherryman, J. (1995). *Helping to identify skills gaps in specialist investigative interviewing: Enhancement of professional skills*. UK: Home Office Police Department.

Cantón, J. (1999) (3.ª edición). Evaluación del abuso sexual infantil y tratamiento de las víctimas. En J. Cantón y M. R. Cortés, *Malos tratos y abuso sexual infantil. Causas, consecuencias e intervención,* pp. 363-398. Madrid: Siglo XXI.

Carter, C. A., Bottoms, B. L. y Levine, M. (1996). Linguistic and socioemotional influences on the accuracy of children's reports. *Law and Human Behavior*, 20, 335-358.

Cashmore, J. (1992). *The use of closed circuit television for child witnesses in the ACT*. Sydney, Australia: Australian Law Reform Commission.

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. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington, DC: American Psychological Association.

Davies, D., Cole, J., Albertella, G., McCulloch, L., Allen, K. y Kekevian, H. (1996). A model for conducting forensic interviews with child victims of abuse. *Child Maltreatment,* 1, 189-199.

Davies, G. y Noon, E. (1991). *An evaluation of the live link of child witnesses*. London: Home Office.

Flin, R., Kearney, B. y Murray, K. (1996). Children's evidence: Scottish research and law. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony. Psychological Research and Law,* pp. 114-131. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

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

Geiselman, E., Saywitz, K. y Bornstein, G. (1993). Effects of cognitive questioning techniques on children's recall performance. En G. Goodman y B. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony,* pp. 71-93. New York: Guilford.

© Ediciones Pirámide

Goodman, G. S. y Bottoms, B. L. (1993). *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony*. New York: Guilford.

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

Goodman, G. S. y Saywitz, K. (1994). Memories of abuse, interviewing children when sexual abuse is suspected. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America,* 3, 645-659.

Grossman Froum, A. y Kendall-Tackett, K. A. (1998). Law enforcement officers' approaches to evaluations of child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect,* 22, 930-942.

Holtz, B. y Lehman, E. (1995). Development of children's knowledge and use of strategies for self-control in a resistance-to-distraction task. *Merrill Palmer Quarterly,* 41, 361-380.

Home Office (1992). *Memorandum of good practice on video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings*. London: HMSO.

Jones, D. D. H. (1992). *Interviewing the sexually abused child*. Oxford, UK: Gaskell.

Köhnken, G., Milne, R., Memon, A. y Bull, R. (1994). *Recall in cognitive interviews and standard interviews: A meta-analysis*. Comunicación presentada en la Biennial Meeting of the American Psychology-Law Society, Santa Fe, NM.

Lamb, M. E. (1994). The investigation of child sexual abuse: An interdisciplinary consensus statement. *Child Abuse and Neglect,* 18, 1021-1028.

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

Lamb, M. E., Sternberg, K. J. y Esplin, P. W. (1994). Factor influencing the reliability and validity of statements made by young victims of sexual maltreatment. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 15, 255-280.

Lamb, M. E., Sternberg, K. J. y Esplin, P. W. (1995). Making children into competent witnesses: Reactions to the amicus brief in re *Michaels*. *Psychology, Public Policy, and the Law,* 1, 438-449.

Lamb, M. E., Sternberg, K. J. y Esplin, P. W. (1998). Conducting investigative interviews of alleged sexual abuse victims. *Child Abuse and Neglect,* 22, 813-823.

Lepore, S. y Sesco, B. (1994). Distorting children's reports and interpretations of events through suggestion. *Journal of Applied Psychology,* 79, 108-120.

Mapes, B. E. (1995). *Child eyewitness testimony in sexual abuse investigations*. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing.

McGough, L. S. (1995). For the record: Videotaping investigative interviews. *Psychology, Public Policy, and Law,* 1, 1-17.

Memorandum of Good Practice (1992). London, England: Her majesty' Stationery Office.

Morgan, M. (1995). *How to interview sexual abuse victims*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Moston, S. y Engelberg, T. (1992). The effects of social support on children's eyewitness testimony. *Applied Cognitive Psychology,* 6, 61-75.

Myers, J. E. B. (1992). *Evidence in child abuse and neglect cases*. New York: John Wiley.

Myers, J. E. B. (1998). *Legal issues in child abuse and neglect*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Nuttal, E., Romero, I. y Kalesnik, J. (1992). *Assessing and screening preschoolers: Psychological and educational dimensions*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

© Ediciones Pirámide

Perry, N., Claycomb, L., Tam, P., McAuliff, B., Dostal, C. y Flanagan, C. (1993). *When lawyers question children: Is justice served?* Comunicación presentada en el Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Perry, N., McAuliff, B., Tam, P. y Claycomb, L. (1995). When lawyers question children: Is justice served? *Law and Human Behavior,* 19, 609-629.

Poole, D. A. y Lindsay, D. S. (1995). Interviewing preschoolers: Effects of non-suggestive techniques, parental coaching, and leading questions on reports of nonexperienced events. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 129-154.

Poole, D. A. y White, L. T. (1993). Two years later: Effects of question repetition and retention interval on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology,* 29, 844-853.

Practice Parameters for the Forensic Evaluation of Children and Adolescents Who May Have Been Physically or Sexually Abused (1997). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 36, 423-442.

Raskin, D. C. y Esplin, P. W. (1991). Assessment of children's statements of sexual abuse. En J. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections,* pp. 153-164. Washington, DC: American Psychological Association.

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

Sas, L. D., Wolfe, D. A. y Gowdey, K. (1996). Children and the courts in Canada. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony: Psychological research and Law,* pp. 77-95. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Saywitz, K. J. (1995). Improving children's testimony: The question, the answer and the environment. En M. Zaragoza, G. Graham, G. N. Hall, R. Hirschman y Y. Ben-Porath (Eds.), *Memory and testimony in the child witness,* pp. 113-140. Thousand Oaks, CA: Sage.

Saywitz, K. J. y Camparo, L. (1998). Interviewing child witnesses: A developmental perspective. *Child Abuse and Neglect,* 22, 825-843.

Saywitz, K. J., Geiselman, R. y Bornstein, G. (1992). Effects of cognitive interviewing and practice on children's recall performance. *Journal of Applied Psychology,* 77, 744-756.

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

Saywitz, K. J., Jaenicke, C. y Camparo, L. (1990). Children's knowledge of legal terminology. *Law and Human Behavior,* 14, 523-535.

Saywitz, K. J. y Lyon, T. (1997). *Sensitively assessing children's testimonial competence.* Informe final del National Center on Child Abuse and Neglect, Grant N.º 90-CA-1553. Los Angeles, CA: University of California, Los Angeles.

Saywitz, K. J. y Nathanson, R. (1993). Children's testimony and their perceptions of stress in and out of the courtroom. *Child Abuse and Neglect,* 17, 613-622.

Saywitz, K. J., Nathanson, R. y Snyder, L. (1993). Credibility of child witnesses: The role of communicative competence. *Topics in Language Disorders,* 13, 59-78.

Saywitz, K. J. y Snyder, L. (1993). Improving children's testimony with preparation. En G. Goodman y B. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses,* pp. 117-146. New York: Guilford.

Saywitz, K. J. y Snyder, L. (1996). Narrative elaboration: Test of a new procedure for interviewing children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 64, 1347-1357.

© Ediciones Pirámide

Singer, D. y Revenson, T. (1996). *A Piaget primer: How a child thinks*. New York: Plume/Penguin.

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. 47-71. Chichester, England: Wiley.

Sternberg, K. J., Lamb, M. E. y Hershkowitz, I. (1996). Child sexual abuse investigations in Israel: Evaluating innovative practices. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony. Psychological research and law,* pp. 62-76. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Esplin, P., Redlich, A. y Sunshine, N. (1996). The relationship between investigative utterance types and the informativeness of child witnesses. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 17, 439-451.

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

Toglia, M. P., Ross, D. F., Ceci, S. J. y Hembrooke, H. (1992). The suggestibility of children's memory: A social-psychological and cognitive interpretation. En M. L. Howe, C. J. Brainerd y V. F. Reyna (Eds.), *Development of long-term retention,* pp. 217-241. New York: Springer-Verlag.

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

Walker, A. y Warren, A. R. (1995). The language of the child abuse interview: Asking the questions, understanding the answers. En T. Ney (Ed.), *True and false allegations of child sexual abuse: Assessment and case management,* pp. 153-162. New York: Brunner/Mazel.

Warren, A. R. (1992). *Interviewing child witnesses: Some linguistic considerations*. Presentado en el NATO Advanced Studies Institute on the Child Witness in Context: Social, Cognitive, and Legal Perspectives, Il Ciocco, Italy.

Warren, A. R., Boyd, C. y Walker, A. G. (1992). *Interviewing child witnesses: Beyond leading questions*. Presentado en la Biennial Meeting of the American Psychology-Law Society, San Diego, CA.

Warren, A. R. y Lane, P. (1995). The effects of timing and type of questioning on eyewitness accuracy and suggestibility. En M. Zaragoza (Ed.), *Memory and testimony in the child witness,* pp. 44-60. Thousand Oaks, CA: Sage.

Warren, A. R. y McCloskey, L. A. (1993). Pragmatics: Language in social contexts. En J. B. Gleason (Ed.), *The development of language,* pp. 195-237. New York: Macmillan.

Warren, A. R. y McGough, L. S. (1996). Research on children's suggestibility: Implications for the investigative interview. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony. Psychological research and law,* pp. 12-44. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Warren, A. R., Woodall, C. E., Hunt, J. S. y Perry, N. W. (1996). «It sounds good in theory, but...», Do investigative interviewers follow guidelines based on memory research? *Child Maltreatment,* 1, 231-245.

Yuille, J. C., Hunter, R., Joffe, R. y Zaparniuk, 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.

© Ediciones Pirámide

# Los muñecos anatómicos como instrumentos de ayuda en la entrevista

6

MARÍA DEL ROSARIO CORTÉS ARBOLEDA

## 1. USOS FUNCIONALES DE LOS MUÑECOS ANATÓMICOS

El dilema de tener que optar por una información completa (utilizando preguntas específicas) o por una información exacta (utilizando preguntas generales y el recuerdo libre) ha llevado al desarrollo de métodos no verbales para obtener información. El interés de investigadores y profesionales se ha centrado principalmente en la utilización de muñecos anatómicamente detallados. En 1976, el reconocimiento de la necesidad de establecer una comunicación más clara entre el entrevistador y el niño sospechoso de haber sido objeto de abuso sexual llevó a diseñar muñecos con genitales, conocidos ahora como muñecos anatómicos, y que Aldridge (1998) describe como sigue. La mayoría es de tela con los rasgos faciales pintados, el pelo de lana y una representación identificable de genitales externos. Se incluyen orificios vaginales y orales/anales en los muñecos que representan a niñas, pene y testículos en el caso del varón y vello púbico en todos los muñecos que representan a adultos. Algunos tienen aperturas penetrables entre los labios con la lengua extendida. Unos tienen separados los dedos de manos y pies, con diferentes tonos de piel y pueden representar a tres generaciones (niños, adultos y abuelos). La vestimenta, que se puede quitar, la forman ropa para el día y para la noche. Los muñecos adultos tienen una talla de 50 cm y los que representan a niños son de 40 cm. Se han diseñado como simples réplicas del cuerpo humano y no hay pruebas empíricas que sugieran que ningún diseño es mejor o más eficaz que otro.

Durante los ultimos veintitrés años los muñecos han sido una estrategia frecuentemente utilizada para evaluar e investigar los casos de niños pequeños abusados sexualmente, constituyendo un ejemplo de las diferencias existentes entre el mundo de la práctica y el de la investigación. Su uso se generalizó a pesar de no haber protocolos estandarizados sobre la forma de emplearlos ni datos sobre su validez para determinar si un niño ha sido o no abusado. Por su parte, los investigadores han ido obteniendo datos sobre la extensión de su uso, las diversas fun-

© Ediciones Pirámide

ciones que pueden cumplir los muñecos en la entrevista y los problemas derivados de la sobreinterpretación de la conducta de los niños con los muñecos o de la combinación de éstos con otras prácticas de riesgo durante la entrevista (Poole y Lamb, 1998).

Según Boat y Everson (1994), el empleo de muñecos anatómicos es el procedimiento más utilizado para determinar la posible ocurrencia de abusos sexuales en el caso de niños menores de seis años, en los que la obtención de información resulta más difícil debido a sus escasas habilidades verbales. Además, muchos profesionales utilizan este procedimiento porque piensan que constituye un medio de comunicación apropiado a la edad de las víctimas y es un mecanismo idóneo para estimular el recuerdo de determinados acontecimientos. Por ejemplo, en un estudio realizado con 295 profesionales, Boat y Everson (1988) encontraron que los utilizaban el 13% de los médicos, el 28% de los profesionales de la salud mental, el 35% de los policías y el 68% de los profesionales de los servicios de protección infantil. Sin embargo, menos de la mitad de estos últimos profesionales había recibido un entrenamiento mínimo y sólo unos pocos consultaban un manual o guía. Asimismo, Kendall-Tackett y Watson (1992) informaron que el 73% de 201 profesionales utilizaba muñecos anatómicos durante las entrevistas a niños pequeños (el 80% de los profesionales de la salud mental y el 63% de los policías). De acuerdo con Conte, Sorenson, Fogarty y Rosa (1991), los muñecos eran el instrumento más utilizado, de manera que el 92% de una muestra nacional de 200 profesionales los usaban para entrevistar a los niños en los casos de un posible abuso sexual.

Los defensores de los muñecos anatómicos sugieren que éstos pueden desempeñar un papel esencial y válido en la evaluación clínica del abuso sexual infantil (por ejemplo, Katz, Schonfeld, Carter, Leventhal y Cicchetti, 1995). Una de las razones esgrimidas para el uso de los muñecos anatómicos es la de que permiten a los niños manipular objetos reminiscentes de un suceso crítico, guiando así su recuerdo y permitiéndole superar los problemas de lenguaje y de memoria. Las explicaciones que suelen dar los niños pequeños sobre los sucesos y experiencias, así como los detalles de la revelación, a menudo son incompletos y fragmentarios, omitiendo sin querer descripciones importantes. En este sentido, los muñecos pueden facilitar la revelación y permitir la reconstrucción cuando el niño se encuentra traumatizado o cuando se trata de una experiencia para la que puede no tener el lenguaje o las habilidades verbales necesarias para describirla. La reconstrucción mediante muñecos anatómicos sería un importante facilitador del recuerdo y le aportaría al niño formas adicionales de expresión y de demostración cuando sus capacidades descriptivas y verbales resultan inadecuadas o insuficientes. De acuerdo con Terr et al. (1996), los preescolares pueden necesitar ayuda para dar una explicación completa incluso cuando se trata de recuerdos relativamente benignos. Los muñecos anatómicos permiten que los niños asocien el estímulo abusivo y cuenten el trauma a nivel de conducta en vez de utilizar solamente la palabra, que les resultaría más difícil. Se haría así posible obtener unos recuerdos y detalles más completos, ya que la capacidad del niño para reconstruir experien-

© Ediciones Pirámide

cias es superior a su capacidad verbal de recuerdo, pudiendo también el niño representar lo sucedido a través de sus conductas de juego con los muñecos.

Una segunda razón para la utilización de estos muñecos ha sido, según Ceci y Bruck (1998), el supuesto de que permiten superar los problemas motivacionales de timidez y de vergüenza. Los niños pueden sentirse más confortables narrando un suceso abusivo a través de los muñecos que simplemente describiéndolo verbalmente. Finalmente, también han sido utilizados como tests proyectivos. Algunos profesionales asumen que si un niño evita de forma activa estos muñecos, experimenta estrés mientras se les desviste o muestra una excesiva preocupación por los genitales, serían indicios de que el niño ha sido víctima de abusos sexuales.

Everson y Boat (1994) revisaron 20 guías sobre cómo entrevistar a niños pequeños y sus instrucciones para utilizar los muñecos anatómicos, identificando siete usos funcionales de estos muñecos en la investigación del abuso sexual. En primer lugar, se pueden utilizar como *tranquilizantes,* de manera que los muñecos funcionan como objetos de juego, presumiblemente gratificantes por sus asociaciones previas, que al cogerlos y abrazarlos permitirán a los niños sentirse más tranquilos en el ambiente posiblemente estresante de la entrevista. También pueden servir para *romper el hielo,* ayudando a que el niño se centre en los temas sexuales y en las partes del cuerpo (por ejemplo, el entrevistador puede preguntar «¿Este muñeco se parece a un niño o a una niña?»). La presencia de los muñecos con genitales puede implicar tácitamente un permiso para que el niño hable sobre o demuestre sus conocimientos o experiencias sexuales, pudiendo también interpretarse como que el entrevistador se siente cómodo con el tema del sexo. También pueden servir de *modelos anatómicos,* utilizandose para evaluar si el niño es capaz de nombrar las partes del cuerpo (por ejemplo, el entrevistador señala las partes del cuerpo y pregunta «¿Cómo se llama esta parte?») y entender sus funciones (por ejemplo, el entrevistador pregunta, «¿Para qué se utiliza esta parte?»). Los muñecos también permiten evaluar los conocimientos que tiene el niño sobre los mecanismos de las relaciones sexuales (por ejemplo, el niño pone el pene del muñeco en la vagina de la muñeca y dice que «están haciendo el amor») o su exposición a relaciones sexuales entre personas (por ejemplo, «¿Has visto alguna vez hacer esto?»). Una cuarta función que pueden desempeñar es la de *ayuda para la realización de una demostración,* de manera que los muñecos sirven como accesorios para *a*) ayudar a un niño con una capacidad verbal limitada a que nos muestre lo que le sucedió, en vez de contárnoslo; *b*) ayudar al niño para que, después de habernos dado una descripción verbal de lo que le sucedió, nos haga una demostración con objeto de que el entrevistador entienda mejor lo sucedido, y/o *c*) como otra forma independiente de evaluar la consistencia de la revelación del niño. Se ha utilizado también como *estímulo de la memoria* (la exposición a los muñecos puede hacer que el niño recuerde determinados sucesos) y como *pantalla diagnóstica* (ante la visión de los muñecos el niño puede emitir respuestas emocionales o afirmaciones poco frecuentes que el entrevistador debe indagar haciéndole más preguntas). Una última función sería la de *test*

© Ediciones Pirámide

*diagnóstico,* basada en el supuesto de que durante la interacción con los muñecos el niño que ha sido abusado sexualmente mostrará de manera espontánea y gráfica conductas sexuales con ellos. En esta función, el niño tiene la oportunidad de explorar y manipularlos libremente, mientras que el evaluador observa sus juegos, reacciones y comentarios.

## 2. LA INFLUENCIA DE LOS MUÑECOS ANATÓMICOS EN LA EXACTITUD DE LAS DECLARACIONES DEL NIÑO

El examen de la bibliografía empírica sobre el uso de los muñecos anatómicos permite identificar tres supuestos subyacentes básicos que apoyan el uso de estos muñecos en la entrevista de investigación (Aldridge, 1998). En primer lugar, los niños que han sido abusados sexualmente reaccionan de manera diferente cuando son entrevistados con muñecos anatómicos que los niños que no han sufrido estos abusos. Por otra parte, cuando se les entrevista con muñecos anatómicos (*versus* sin muñecos) proporcionan una información más completa y exacta. Finalmente, los muñecos anatómicos actúan como estímulo para fortalecer el recuerdo de los niños asociado al abuso y les ayudan a demostrar su experiencia de manera más coherente y efectiva. Estos dos últimos supuestos serían los fundamentales, según Ceci y Bruck (1998), a la hora de evaluar su utilidad en las entrevistas. Si los niños pueden representar con exactitud acciones y sucesos previos con los muñecos y si esta información es más exacta que la aportada a través de un informe verbal o a través de otros medios, entonces se demostraría su utilidad diagnóstica como instrumento de evaluación.

En sus respectivas revisiones, Aldridge (1998) y Ceci y Bruck (1998) encontraron pocos estudios empíricos que hubieran analizado los efectos de la utilización de los muñecos anatómicos durante la entrevista de investigación en casos de abuso sexual infantil. Uno de estos estudios fue llevado a cabo por Goodman y Aman (1990), quienes abordaron el problema de las falsas declaraciones motivadas por los muñecos anatómicos. Los sujetos fueron 80 niños (de tres y cinco años de edad) que, después de participar en un suceso, debieron reconstruirlo una semana después. Se les planteó una serie de preguntas específicas, capciosas y una pregunta relacionada con posibles abusos. La utilización de los muñecos no afectó al rendimiento de ningún grupo de edad, apoyando el punto de vista de que los muñecos anatómicos no contribuyen a que se realicen falsas revelaciones de abusos sexuales. Los niños de cinco años respondieron con mayor exactitud que los de tres años a preguntas capciosas, siendo menos sugestionables. Los muñecos no afectaron significativamente ni ayudaron a recordar a los niños de tres años de edad.

El problema de que los muñecos anatómicos, por su sugestibilidad sexual, puedan inducir a falsos positivos de abuso fue también investigado por Britton y O'Keefe (1991). A lo largo de un año un pediatra examinó y entrevistó con muñe-

© Ediciones Pirámide

cos anatómicos a 69 niños que le enviaron por sospechas de abusos sexuales; durante el año siguiente examinó y entrevistó a otros 67, utilizando en esta ocasión muñecos no anatómicos. Los resultados demostraron que los muñecos anatómicos no hacían que los niños describieran sus experiencias haciendo un mayor uso de conductas sexualmente explícitas. Por el contrario, se comprobó que su utilización como elementos accesorios era importante. Con independencia de que tuvieran o no órganos genitales, le ayudaban al niño a realizar descripciones y demostraciones más exactas y a clarificar las partes del cuerpo, proporcionándole una manera familiar de comunicar los sucesos.

Si el empleo de los muñecos realmente ayudara a los niños a superar su timidez y su vergüenza al hablar sobre cuestiones sexuales, tal como alegan sus defensores, su uso debería conducir a una mejora de la exactitud de los informes sobre sucesos embarazosos de naturaleza sexual. Para analizar esta cuestión, Saywitz et al. (1991) pidieron a niñas de cinco y siete años de edad que recordaran los detalles de una visita reciente al médico, en la que la mitad fue sometida a un reconocimiento genital y la otra mitad a un examen sin tocamiento de los genitales. Entre una y cuatro semanas después realizaron un informe verbal sobre la visita médica. El 78% de las que pasaron el reconocimiento genital no informó de tocamientos vaginales y el 89% no reveló tocamientos anales. Cuando se les permitió utilizar los muñecos («Muéstrame con los muñecos lo que pasó»), el 83% de estas niñas no reveló los tocamientos genitales y el 89% no reveló los tocamientos anales. Sin embargo, cuando el experimentador señaló estas áreas en el muñeco y les formuló una pregunta directa («¿Te tocó el médico aquí?»), entonces sólo hubo un 14% que no informó de los tocamientos genitales y un 31% de los anales. Las niñas que no pasaron el examen genital no realizaron informes falsos de tocamientos a sus genitales, ni en el recuerdo libre verbal ni en las condiciones con muñecos. Sin embargo, cuando el experimentador señaló los genitales o la región anal del muñeco y les preguntó «¿Te tocó el médico aquí?», el 3% afirmó falsamente que le había tocado los genitales y el 5% que había sufrido tocamientos anales. Estos resultados indican que los niños rara vez realizan informes falsos sobre tocamientos genitales, a menos que se le formulen preguntas directas con los muñecos.

Gordon et al. (1993) entrevistaron a 113 niños de tres a cinco años de edad que habían pasado un examen físico rutinario. Los sujetos fueron asignados a una de tres condiciones de entrevista: entrevista verbal estándar, con muñecos anatómicos (instrucciones para que viera al muñeco como si fuera él y mostrara lo que ocurrió) y condición de *role-playing* con los muñecos (el niño debía imaginarse que otro iba a pasar el examen y debía mostrarle lo que él había experimentado). En las tres condiciones se utilizaron preguntas capciosas. El rendimiento de los niños de tres años de edad no mejoraba con la utilización de los muñecos anatómicos debido, según los investigadores, al hecho de que aún no poseían las habilidades representacionales necesarias para utilizar de manera eficaz los muñecos como ayuda en sus demostraciones y poder mejorar así su rendimiento. La utilización de los

© Ediciones Pirámide

muñecos sí fortaleció el recuerdo de los niños de cinco años de edad cuando se les pidió que mostraran lo que había ocurrido durante su examen médico.

Bruck y sus colaboradores realizaron dos estudios para evaluar la influencia de los muñecos anatómicos en las declaraciones de niños de tres años de edad. En un primer estudio, Bruck, Ceci, Francoeur y Renick (1995) asignaron a 40 niños (16 niños y 24 niñas) bien a la condición genital (entrevista inmediatamente después de un examen médico genital) o a la condición no genital (antes del examen médico). Al niño se le mostraban dos muñecos anatómicos, uno representando al pediatra y el otro al niño. El muñeco que representaba al niño se le presentaba vestido y desvestido, se le formulaba una serie de preguntas y se le pedía que mostrara actividades que realmente fueran realizadas por el doctor y procedimientos que no realizó el doctor. Cuando los investigadores les preguntaron, señalando al muñeco, si el médico les había tocado en los genitales, sólo el 47% de los niños de la condición genital respondió correctamente que sí, mientras que el 50% de los que no fueron objeto de examen genital también respondió, incorrectamente, que sí a esta pregunta. Seguidamente se les pidió que «mostraran con el muñeco» cómo les había tocado el doctor. Sólo un 25% de los niños de la condición genital mostró correctamente cómo el pediatra le había tocado en sus genitales y nalgas, mientras que un número significativo (58%) insertó sus dedos en las cavidades anales o genitales de los muñecos (algo que el pediatra nunca hizo). Finalmente, el 50% de los niños que no fue objeto de examen genital mostró, falsamente, tocamientos genitales o anales cuando le dieron los muñecos. En definitiva, un porcentaje importante de niños de tres años de edad realizó informes inexactos sobre cómo y dónde les tocaron, incluso cuando los tocamientos tuvieron lugar cinco minutos antes de la entrevista. Niños a los que no se les tocó realizaron demostraciones con los muñecos indicando que habían sido tocados y niños a los que se les había tocado, o bien se negaron a admitirlo o, en el otro extremo, realizaron demostraciones de penetración cuando ésta nunca se había producido. Los investigadores concluyeron que los muñecos anatómicos aumentaban la inexactitud de las declaraciones de los niños de tres años de edad, por lo que no se deberían utilizar con los de esta edad. Bruck, Ceci y Hembrooke (1998) han obtenido resultados similares con niños de cuatro años de edad.

El estudio de un caso de una niña normal, no abusada, despertó también la preocupación por los posibles efectos negativos que puede tener la repetición de entrevistas no sugestivas con muñecos sobre el informe de los niños. Bruck, Ceci, Francoeur y Barr (1995) entrevistaron a una niña de tres años y medio no abusada a la que una pediatra le hizo un reconocimiento no genital. Inmediatamente después del examen la niña dijo, correctamente, que la doctora no le había tocado ni en sus genitales ni en sus nalgas. Además, cuando se le enseñó un muñeco anatómico y se le pidió que mostrara cómo le había tocado la doctora en sus genitales y nalgas, la niña afirmó correctamente que no le había tocado. Tres días después se le dio un muñeco anatómico para que mostrara lo que la doctora le había hecho. Esta vez la niña introdujo una varita en la vagina del muñeco y luego inser-

© Ediciones Pirámide

tó un fonendoscopio de juguete en el ano del muñeco. Cuando se le preguntó si eso había pasado realmente ella contestó que sí. Posteriormente, cuando su padre y el experimentador intentaron desinstruirla («Sabemos que la doctora no hace esas cosas a las niñas. Estás bromeando»), ésta continuó insistiendo tenazmente. La exposición repetida al muñeco, con una mínima sugestión, provocó un juego sexualizado, poniendo de relieve el potencial sugestivo que los muñecos anatómicos tienen con niños de esta edad.

Katz et al. (1995) entrevistaron a 21 niños de entre tres y siete años edad que habían pasado un examen médico por sospechas de abuso sexual. Primero se les formulaban preguntas abiertas, sin los muñecos anatómicos, para que contaran lo que había sucedido durante la visita médica. Seguidamente, se introducían los muñecos y se les pedía a los niños que, sirviéndose de ellos, mostraran y contaran lo que había pasado, planteándoles preguntas abiertas con los muñecos presentes. Finalmente, se formulaban seis preguntas directas (tres sobre procedimientos genitales/rectales y tres sobre procedimientos médicos rutinarios) con los muñecos también presentes. Los niños realizaron menos omisiones y más declaraciones exactas cuando se les preguntó utilizando los muñecos que cuando fueron interrogados con preguntas abiertas. Los muñecos anatómicos no tuvieron ningún efecto en el número de declaraciones falsas. La combinación de preguntas directas y muñecos anatómicos parecía fortalecer la memoria del niño.

Samra y Yuille (1996) investigaron los efectos que tenía el empleo de los muñecos en el nivel de exactitud y cantidad de detalles recordados por niños de preescolar durante una entrevista paso a paso en el laboratorio. Los niños entraron en el laboratorio por parejas, adoptando uno el papel de observador y el otro de participante en un juego con un adulto. Los sujetos fueron asignados aleatoriamente a una de tres condiciones de entrevista: entrevista paso a paso (condición control), entrevista con muñecos grandes anatómicamente neutros y entrevista con muñecos también anatómicamente neutros, pero más pequeños. Al final de la entrevista se les formulaban tres preguntas tendenciosas. Los muñecos anatómicamente neutros no parecían interferir en la capacidad de los niños para recordar detalles exactos, incluso cuando se les plantearon preguntas tendenciosas. Los niños recordaron más detalles correctos cuando se les entrevistó con los muñecos que en la entrevista verbal sola.

Sin embargo, Lamb et al. (1996) compararon entrevistas en las que se utilizaron muñecos para que niños de dos a cinco y de seis a doce años de edad se ayudaran en sus explicaciones con otras en las que no se utilizaron muñecos anatómicos. Los resultados indicaban que las respuestas de los niños eran significativamente más largas y más detalladas cuando no se utilizaban los muñecos, es decir, que éstos tendían a inhibir más que a estimular la aportación de detalles. Los entrevistadores utilizaron invitaciones abiertas con o sin muñecos, teniendo que «emplearse a fondo» para conseguir información cuando se usaron los muñecos. No obstante, cabe la posibilidad de que los muñecos se introdujeran para conseguir que los niños más reacios aportaran más información.

© Ediciones Pirámide

Resulta también problemático obtener información de los niños usando muñecos anatómicos y preguntas directas sobre abuso, ya que algunos niños que no han sido tocados contestan erróneamente con un sí cuando se les formula una pregunta directa señalando al muñeco («¿Te tocó aquí?»). En un estudio realizado con niños de tres a seis años de edad, Steward y Steward (1996) encontraron que el 18% de los niños que previamente no habían revelado la existencia de tocamientos genitales contestaron afirmativa, y erróneamente, a una pregunta directa planteada inmediatamente después de su visita al pediatra; el porcentaje de errores subió hasta el 30% un mes después de la visita y al 36% seis meses después.

En resumen, los resultados de las investigaciones publicadas no son totalmente unánimes (Aldridge, 1998). En algunos estudios se llega a la conclusión de que los muñecos anatómicos constituyen un instrumento muy eficaz que afecta positivamente a la cantidad y exactitud de información aportada por los niños pequeños. Suelen informar que los niños a los que primero se entrevista sin los muñecos y luego con ellos realizan descripciones más detalladas del abuso, es más probable que identifiquen al perpetrador, sus informes son más exactos y con menos omisiones y presentan un mejor recuerdo sin realizar afirmaciones falsas. Sin embargo, en otros estudios no se han encontrado diferencias significativas en memoria en función de que se usen o no los muñecos anatómicos.

El resultado más consistente es el que hace referencia a los niños pequeños (tres años o menos de edad), en el sentido de que los estudios han encontrado menos apoyo para la utilización de los muñecos con este grupo de edad. De hecho, utilizar muñecos anatómicos con estos niños puede hacer que se incrementen las declaraciones inexactas sobre abuso sexual y, consiguientemente, puede ser contraproducente su uso durante la entrevista. Sin embargo, es precisamente con éstos con los que se supone que hay una mayor necesidad de emplearlos para poder combatir su sensación de embarazo y sus limitaciones lingüísticas. Con los de cinco años las ventajas serían menores, ya que sus habilidades verbales podrían ser suficientes para poder expresar sus experiencias (Ceci y Bruck, 1998).

En general, los muñecos anatómicos utilizados por un profesional habilidoso resultan útiles para obtener información durante la entrevista de evaluación con niños mayores de tres o cuatro años sospechosos de haber sido abusados sexualmente. Constituyen un medio para que los niños puedan clarificar las partes del cuerpo y mostrar experiencias traumáticas, expresándose de manera más exacta y completa, y expresando en forma de acción lo que no pueden decir con palabras. La utilización de muñecos anatómicos puede ser beneficiosa para fortalecer y clarificar la revelación del niño ante una sospecha de abuso y ayudar a los niños más pequeños a describir actos que no quieren o no son capaces de describir verbalmente.

La *American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC*, 1995) concluyó que los beneficios de la utilización de los muñecos anatómicos son significativos y tienen un mayor peso que su potencial negativo. Con una guía especificando el uso apropiado de los muñecos, su utilización tiene un mayor respal-

© Ediciones Pirámide

do para poder hacer frente a la controversia que originan. La evaluación de un niño del que se sospecha que ha sido abusado sexualmente debería implicar más que una simple entrevista verbal. La inclusión de distintos medios aporta oportunidades y caminos adicionales para facilitar la revelación del niño. Una vez estimulada suficientemente la explicación verbal del niño y después de que se haya obtenido la mayor cantidad de información posible, introducir los muñecos anatómicos como una ayuda en la demostración permite al entrevistador obtener información más específica, la secuencia de los sucesos y evaluar la consistencia de la historia del niño. La información obtenida con muñecos anatómicos se debería incorporar e integrar dentro del compendio global de toda la información obtenida y observaciones realizadas, estableciendo una opinión lo más concisa, comprehensiva y concluyente posible.

## 3. CRÍTICAS AL EMPLEO DE LOS MUÑECOS EN LA ENTREVISTA

A pesar de su popularidad, el nivel de aceptación de los muñecos no es ni mucho menos general, constituyendo el centro de un debate clínico y legal intenso (Boat y Everson, 1993) y provocando muchas reacciones negativas por su potencial de sugestión que llevaría al niño a implicarse en juegos sexuales (Ceci y Bruck, 1998; Wolfner, Faust y Dawes, 1993), lo que ha llevado, en último término, a prohibir su uso en algunas jurisdicciones (Bruck, Ceci, Francoeur y Renick, 1995). La polémica ha llevado, por ejemplo, a que en los juzgados de California se prohíba utilizar la información obtenida sirviéndose de los muñecos anatómicos y a una opinión desfavorable en Inglaterra y Países Bajos sobre la conveniencia de su utilización como ayuda en la entrevista de investigación. El conflicto en torno a los muñecos y su falta de aceptación por algunos profesionales se ha debido fundamentalmente a su cuestionable fiabilidad científica (Berry y Skinner, 1993; Wolfner, Faust y Dawes, 1993), que llevó a que la Corte Suprema de Apelaciones de California emitiera en 1987 dos sentencias contrarias a su utilización, según las cuales la información obtenida de los niños mediante este procedimiento no se podía admitir como prueba. No obstante, la Corte Suprema también concluyó que las pruebas obtenidas durante la entrevista con muñecos anatómicos resultarían admisibles sólo si se determinara por la comunidad científica su fiabilidad (Koocher et al., 1995; Boat y Everson, 1996).

Basándose en la bibliografia disponible, los investigadores han llegado a conclusiones distintas sobre la admisibilidad de utilizar muñecos anatómicos en las entrevistas de abuso sexual realizadas con niños muy pequeños (Ceci y Bruck, 1998). En un polo se sitúan los que opinan que la investigación actual indica que los muñecos no son sugestivos (por ejemplo, Everson y Boat, 1994) o que quizá sean sólo sugestivos con los preescolares, pero que hace falta más investigación (por ejemplo, Koocher et al., 1995) o que pueden ser un instrumento válido si los utiliza un clínico con experiencia (por ejemplo, APA, 1991; Koocher et al., 1995).

© Ediciones Pirámide

Una segunda posición es la que mantienen Ceci y sus colaboradores y otros investigadores (Berry y Skinner, 1993; Wolfner et al., 1993), que insisten en que no hay pruebas científicas que apoyen el diagnóstico del abuso basado fundamentalmente en la interacción del niño pequeño con los muñecos anatómicos. Para estos autores el uso de los muñecos sólo sería admisible si aportara una información adicional fiable, algo que según ellos no ocurre, sino que, por el contrario, en algunos casos parecen perjudicar la información del niño, pudiendo incluso llevar a errores sobre el estatus de abusado o no abusado. Expertos como Yuille consideran que el único uso legítimo de los muñecos en los casos de abuso sexual es el de poder clarificar las afirmaciones del niño, una vez revelados los abusos. Aunque se pueden utilizar para evaluar los conocimientos anatómicos y sexuales de los niños o su terminología sobre las partes del cuerpo, la mayoría de los estudios se ha centrado en la capacidad de estos muñecos para facilitar o distorsionar el recuerdo de los niños.

Según Everson y Boat (1994), han sido cuatro las críticas más importantes formuladas por los partidarios de limitar la utilización de los muñecos anatómicos o incluso de excluirlos de los instrumentos utilizados en la entrevista. En primer lugar, los muñecos anatómicos, por su propia naturaleza, sugieren y sobreestimulan la sexualidad. Como resultado, inducen a niños normales, no abusados, a tener fantasías sexuales y a implicarse en juegos sexuales que probablemente serán interpretados erróneamente como una prueba de que el niño ha sido objeto de abuso sexual. La introducción de los muñecos anatómicos como forma de romper el hielo (plantear la cuestión de la sexualidad centrando la atención del niño en aspectos sexuales y las partes del cuerpo) o para estimular su memoria en los inicios de la entrevista se podría considerar como claramente sugerente, sobre todo si se presentan desnudos, ya que se le está comunicando al niño que se espera que hable sobre temas sexuales (Poole y Lamb, 1998).

Una segunda crítica considera que no existe un protocolo estándar aceptado por todos sobre cómo utilizar los muñecos anatómicos. Por consiguiente, es difícil juzgar si los procedimientos usados en la evaluación por un determinado profesional cumplen con unos estándares aceptables. Aparte de la naturaleza potencialmente inductora de los muñecos, son también importantes los gestos o los comentarios realizados por el entrevistador al presentarlos. Por ejemplo, el entrevistador puede sujetar el muñeco de una manera que acentúe los genitales o formular preguntas directas o tendenciosas del tipo «¿Te puso su dedo aquí?» señalando los genitales. Actualmente no disponemos de datos empíricos sobre los efectos de los mensajes implícitos y explícitos comunicados a los niños en función de la técnica empleada para presentar los muñecos durante la entrevista. El resultado es una falta de información sobre cómo los distintos métodos de presentación pueden influir en lo que el niño dice y hace (Mapes, 1995). Aunque se han publicado varios protocolos de entrevista en los que se presentan procedimientos estandarizados de utilización de los muñecos, éstos necesitan de un mayor refinamiento, así como del desarrollo de programas de entrenamiento que

© Ediciones Pirámide

hagan posible una presentación objetiva y consistente con independencia del entrevistador que los aplique.

En tercer lugar, no existe un sistema válido que permita interpretar cómo los niños abusados sexualmente y los no abusados responden ante e interactúan con los muñecos anatómicos. Por consiguiente, la interpretación dependerá en gran medida de la habilidad del profesional, quien es probable que observe y recuerde todo aquello que encaje con sus expectativas y que olvide lo que no encaja con ellas. Si el entrevistador cree que el niño fue abusado, es probable que se produzca una sobreidentificación de indicadores sexuales o de conductas sexualizadas en el juego del niño (Mapes, 1995).

Finalmente, la utilización de muñecos anatómicos hace que el entrevistador cometa errores y usos inadecuados. Concretamente, su uso estimula un estilo de preguntas conductivas o sugerentes, la sobreinterpretación del juego del niño, deficiencias en el proceso de evaluación y el exceso de confianza en un único instrumento. Por ejemplo, el uso de los muñecos para ayudar al niño a mostrar lo sucedido (reconstrucción de lo sucedido sirviéndose de los muñecos, en vez de o como complemento a sus explicaciones verbales) ha sido criticado por dos motivos (Poole y Lamb, 1998). En primer lugar, porque puede que los preescolares (menores de cinco años) no tengan la suficiente capacidad cognitiva como para utilizarlos para representarse a sí mismos. No se podría asumir, por tanto, que sus acciones son reconstrucciones de sucesos experimentados. En segundo lugar, porque la disponibilidad de los muñecos podría llevar al entrevistador a basarse en ellos fundamentalmente, ignorando otras estrategias adecuadas.

En una revisión de los estudios empíricos realizados, Everson y Boat (1994) llegaron a la conclusión de que las tres primeras críticas, incluida la crítica más frecuente relativa a la sugestibilidad con los niños pequeños, o bien no se han visto apoyadas por los resultados de los estudios, o bien habría que preocuparse sólo en aquellos casos que implican una determinada utilización durante la entrevista. Por ejemplo, si el investigador utiliza los muñecos para diagnosticar (un uso no aceptable para la *American Professional Society on the Abuse of Children* [APSAC], 1995), entonces sí vendrían a cuento las cuatro críticas. Los estudios disponibles no apoyan la premisa de que sean sugestionadores o lleven a fantasías sexuales o a falsos positivos. Por el contrario, la investigación apoya el uso de los muñecos anatómicos como accesorios de la entrevista con niños pequeños en los casos de abuso sexual. En este mismo sentido se manifiesta Aldridge (1998), quien opina que ayudan al niño a revelar los tocamientos, sexuales o no, cuando se utilizan junto con la entrevista verbal. Utilizar muñecos cuando se interroga al niño sobre un posible abuso sexual aporta más información y respuestas correctas que la entrevista sin ningún tipo de ayudas. Además, los resultados de las investigaciones sugieren que los niños que no han sido abusados no prestan especial atención ni se interesan por las características especiales de los muñecos anatómicos y, ciertamente, no es probable que lo hagan de forma que se produzcan malas interpretaciones ni que lleven al niño a mostrar abusos que nunca han ocu-

© Ediciones Pirámide

rrido. Sin embargo, Everson y Boat también concluyeron que la crítica más fundada era que el uso de los muñecos anatómicos puede fomentar la comisión de errores por parte del entrevistador. Ejemplos de estos errores son el utilizar a los muñecos para representar actos sexuales específicos, ponerle nombre (rol) al muñeco antes de que lo haga el niño (por ejemplo, «Éste es papi»), no aclarar los nombres de las personas representadas por los muñecos (según el niño), dar por supuesto que lo que el niño está representando es algo que realmente le ha sucedido, no hacerle preguntas para que aclare las conductas sexualizadas con los muñecos y recompensar verbalmente al niño (o con un lenguaje corporal más sutil) por estar jugando con ellos de un modo sexual.

En un trabajo posterior, Boat y Everson (1996) analizaron 97 cintas de vídeo de entrevistas de investigación realizadas por los servicios de protección del menor de un estado norteamericano. La muestra incluía entrevistas a 52 niños de entre dos a cinco años de edad y a 45 niños con edades comprendidas entre los seis y los doce años. Los resultados demostraron que los profesionales de los servicios de protección infantil utilizaban los muñecos anatómicos en la mayoría de las entrevistas, con independencia de que entrevistaran a niños pequeños o mayores. El 86% utilizaba los muñecos anatómicos con niños de entre dos y cinco años de edad y el 80% con niños de entre seis a doce años de edad. Cuando se tuvieron en cuenta varios instrumentos de medida, tales como los muñecos anatómicos, otros muñecos, dibujos anatómicos, otros materiales de dibujos, muñecas o teléfonos, los muñecos anatómicos eran, con diferencia, el medio más ampliamente utilizado para entrevistar a los niños sospechosos de haber sido abusados sexualmente. Las funciones desempeñadas con más frecuencia por los muñecos eran la de modelo anatómico (93% con niños pequeños y 92% en el caso de los mayores) y como ayuda en la demostración (71 y 91%, respectivamente).

Aunque la mayoría de las entrevistas contenían al menos una práctica «preocupante», las prácticas que se podrían considerar como más graves (por ejemplo, colocar a los muñecos en posiciones sexuales o sobreinterpretar la conducta del niño con los muñecos) raras veces se observaron. Los investigadores detectaron algunos problemas relacionados con el entrenamiento. Por ejemplo, el 34% de los entrevistadores que los utilizaban como ayuda en la demostración de lo sucedido concedía un peso excesivo a los muñecos. Eran presentados de manera prematura, antes de intentar obtener una descripción verbal; se los ofrecían al niño en vez de pedirle una descripción verbal o eran introducidos en la entrevista justo mientras el niño estaba dando una descripción verbal adecuada y no parecía sentirse confundido o estar estancado. Daba la impresión de que algunos entrevistadores estaban convencidos de que es preferible la «demostración con muñecos» a una descripción verbal.

Basándose en los resultados del estudio, Boat y Everson (1996) consideran que es esencial el entrenamiento de los entrevistadores que utilizan los muñecos anatómicos y recomiendan como fuente básica de entrenamiento la guía práctica *Use of Anatomical Dolls in Child Sexual Abuse Assessments* del APSAC (1995).

© Ediciones Pirámide

En esta guía se especifica que cuando son utilizados por un profesional con conocimientos y experiencia, los muñecos anatómicos pueden ser un instrumento efectivo, de ayuda, para entrevistar a los niños con objeto de determinar si una alegación de abuso sexual es probable que sea cierta y, de serlo, la naturaleza del abuso. Boat y Everson también enfatizan la necesidad de que el investigador sepa la función que están cumpliendo los muñecos en la entrevista en un momento dado, comprenda las posibles prácticas preocupantes asociadas a cada uno de sus usos y sea capaz de dar razones que justifiquen su utilización. Finalmente, insisten en que no es mejor la demostración mediante los muñecos que la descripción verbal del niño, y habría que desalentar su introducción prematura para ayudar al niño a que «nos muestre más de lo que nos dice».

En definitiva, cada una de las funciones identificadas por Everson y Boat pueden ser inocuas, pero también podrían resultar sugestivas si los muñecos se presentan de forma repetida, prematura o combinados con preguntas inapropiadas (Poole y Lamb, 1998). A pesar del valor potencial que pueden tener como ayuda para facilitar la entrevista con los niños más pequeños, se deben utilizar con suma cautela, al menos hasta que dispongamos de más información sobre cómo los propios muñecos y los diferentes métodos de presentación pueden afectar a los niños. No sabemos cómo su introducción impacta en la conducta del niño, en la descripción del suceso que supuestamente ha experimentado ni en el recuerdo del mismo. En todo caso, el entrevistador siempre debe ser consciente de que la introducción de los muñecos puede sesgar o influir negativamente en la entrevista y, en último término, reducir el peso que el juez conceda a la información obtenida con esta estrategia (Mapes, 1995).

Problemas de sugestibilidad aparte, los estudios sobre los beneficios de los muñecos anatómicos y de otros instrumentos accesorios con los niños más pequeños y menor capacidad verbal no han llegado a una conclusión definitiva. En general, parecen fortalecer el recuerdo de los niños de cinco años o mayores, pero no en los de tres o cuatro años de edad (Gordon et al., 1993; Salmon et al., 1995). Además, los resultados de algunos estudios sugieren que los niños de tres años de edad no son capaces de utilizar los muñecos para representarse a sí mismos, ni tampoco de usar modelos a escala que representen objetos del mundo real. Por ejemplo, DeLoache (1995a) realizó un experimento que consistía en que el investigador señalaba un objeto de la habitación y los niños debían encontrarlo en un modelo a escala pequeña. En general, los niños menores de veintiocho a treinta meses no eran capaces de reconocer el objeto, poniendo de manifiesto su escasa comprensión de la naturaleza simbólica del modelo a escala. Por consiguiente, es lógico pensar que también deben tener dificultades para usar simbólicamente los muñecos. Se deduce que las conductas de los niños pequeños con los muñecos y con otros instrumentos accesorios pueden ser simples acciones de juego, aleatorias, y no una demostración exacta de los hechos reales acontecidos.

Otro estudio realizado por DeLoache y Marzolf (1995) puso también de relieve la enorme dificultad que tienen los niños pequeños para usar adecuadamente

© Ediciones Pirámide

los muñecos como objetos simbólicos. Entrevistaron, sirviéndose de muñecos, a niños de dos años y medio, tres y cuatro años de edad sobre una sesión en la que un investigador jugaba a «Simón dice» y les colocaba pegatinas sobre la ropa en diferentes partes del cuerpo. Los muñecos no fueron de ayuda para informar de la experiencia. Los niños pequeños a menudo respondían espontáneamente de manera correcta o mostraban señalando su cuerpo cómo les había tocado. Sin embargo, cuando se les pidió que colocaran las pegatinas sobre el muñeco en el mismo lugar que el experimentador había colocado las pegatinas sobre sus cuerpos, muchos niños no parecían comprender que se suponía que debían tratarlo como una representación de ellos mismos. Estos resultados indican que los niños muy pequeños no tienen la sofisticación cognitiva suficiente como para utilizar un muñeco en representación de sus experiencias, de manera que la utilización de los muñecos con este grupo de edad puede impedir o distorsionar la comunicación, en vez de facilitarla y clarificarla.

El problema es que los niños pequeños tienen dificultades para lograr una «representación dual» de un único objeto: como el modelo a escala es en sí mismo un objeto, los niños son incapaces de reconocer que también es una representación de la habitación. Para demostrarlo, esta investigadora realizó diversos estudios (por ejemplo, DeLoache, Miller y Rosengren, 1997) y encontró que, efectivamente, la exactitud de los niños era mayor cuando se les enseñaba una fotografía del modelo a escala en vez del propio modelo, probablemente debido a que de este modo se reducía el papel del modelo como un objeto y se resaltaba el de representación de otro objeto. Por el contrario, los niños lo hicieron peor cuando se les permitió jugar con el modelo durante cinco o diez minutos, una experiencia que pretendía aumentar el aspecto del modelo como objeto. En definitiva, y como señala la propia autora (DeLoache, 1995b), la idea de que los niños muy pequeños realmente aportan menos información cuando se utilizan los muñecos está en consonancia con los resultados de sus estudios que han demostrado la gran fragilidad de la comprensión y uso simbólico de los muñecos por niños menores de cinco años de edad.

## 4. EVALUACIÓN DEL ABUSO SEXUAL MEDIANTE MUÑECOS ANATÓMICOS

### 4.1. Estudios normativos

La mayoría de los estudios normativos han comprobado que los niños no abusados inspeccionan los muñecos (les tocan los genitales y los senos), pero generalmente no muestran una conducta sexualmente explícita (Aldridge, 1998; Ceci y Bruck, 1998). Sin embargo, hay bastantes niños que muestran reticencia o que evitan los muñecos o, en el otro extremo, que presentan un interés manifiesto por los genitales de los muñecos anatómicos (Ceci y Bruck, 1998). Los resultados de

© Ediciones Pirámide

estos estudios normativos sugieren que tanto la evitación de los muñecos como la excesiva preocupación por los genitales de los muñecos son bastante frecuentes entre la muestra de niños no abusados, de manera que estas conductas no se pueden tener en cuenta a la hora de diagnosticar un abuso sexual.

Por ejemplo, Everson y Boat (1990), entrevistando y observando la conducta de niños de dos a cinco años de edad con muñecos anatómicos, llegaron a la conclusión de que la exploración manual de los senos, ano o genitales del muñeco era una conducta común entre los niños de esta edad que no habían sido objeto de abusos sexuales, por lo que este comportamiento no se puede interpretar como juego sexualizado. Los investigadores también encontraron que un promedio del 6% de estos niños expresó relaciones sexuales con los muñecos durante las sesiones (colocar el pene en la vagina, etiquetado verbal expreso, movimientos de imitación del acto sexual), tanto en juego libre como dirigido. No obstante, la frecuencia de estas conductas variaba en función de la edad del niño y de la presencia o ausencia del entrevistador, oscilando entre el 0% de niños de dos años de edad en presencia del investigador y el 12% de niños de cinco años mientras se encontraban solos. Según Everson y Boat, puede tratarse de un subconjunto de preescolares que tienen conocimientos sobre las relaciones sexuales, pero que no han sido objeto de abusos.

Boat y Everson (1994) analizaron la contribución de la edad, sexo, raza y estatus socioeconómico a las diferencias observadas en las interacciones mantenidas por niños normales con muñecos anatómicos. Los sujetos fueron 223 niños de dos a cinco años de edad a los que les dieron cuatro muñecos representando a hombres y mujeres, adultos y jóvenes, que tenían las características sexuales primarias y secundarias adecuadas a su edad (incluyendo pene semierecto, vagina abierta, senos, vello púbico y axilar). Los investigadores evaluaron el desvestimiento espontáneo de los muñecos por el niño, la exploración de los genitales, ano y pechos con el dedo o la mano, manipulación por el niño de la mano del muñeco para que tocara los genitales o pecho del otro muñeco, besos entre muñecos, conductas sexualizadas (posiciones sugiriendo o expresando claramente el acto sexual). Los resultados demostraron que la edad, sexo, raza y estatus socioeconómico pueden contribuir a las diferencias encontradas en las interacciones de los niños pequeños con los muñecos anatómicos. Concretamente, se detectó una disminución de la exploración manual conforme aumentaba la edad del niño, mientras que se incrementó la conducta de hacer que los muñecos se besaran y manifestaran relaciones sexuales sugerentes. Los niños negros eran el grupo que presentaba una mayor probabilidad de realizar este tipo de interacción con los muñecos. A pesar de su participación relativamente activa a la hora de desvestir y explorar los genitales, ano y pechos de los muñecos, los niños de dos años no presentaban conductas sexualizadas. Los niños negros de cuatro y cinco años de edad y bajo estatus socioeconómico fueron el único grupo que, en las interacciones con los muñecos, realizó demostraciones expresas de posiciones coitales en presencia del entrevistador. El 6% de los niños realizó demostraciones de conductas sexualiza-

© Ediciones Pirámide

das claras. Según los padres, el conocimiento sexual de sus hijos se podía deber a la exposición accidental de éstos a películas de vídeo en las que aparecen conductas sexuales explícitas o a la observación de relaciones sexuales entre adolescentes. Finalmente, los investigadores observaron un efecto significativo del sexo del entrevistador, en el sentido de que cuando los niños varones estaban con un entrevistador varón era más probable que tocaran los pechos del muñeco, mientras que esta conducta disminuía en presencia de una entrevistadora.

En la revisión llevada a cabo por Elliott, O'Donohue y Nickerson (1993), los autores encontraron demostraciones expresas de actividad sexual en cinco de los seis estudios que revisaron con muestras normativas de niños aparentemente no abusados, probablemente debido a su conocimiento general sobre la sexualidad. Es decir, que aunque el ser víctima de abusos sexuales evidentemente proporciona al niño este tipo de conocimientos sexuales, éstos también se pueden aprender a partir de otras fuentes como la pornografía o la observación accidental de los actos sexuales realizados por otras personas. Sin embargo, en general, los resultados indican que los niños no abusados presentan unas tasas muy bajas de comportamiento sexual explícito mientras juegan con los muñecos anatómicos por primera vez.

## 4.2. Estudios comparativos

Los resultados de los estudios que han comparado el juego libre con muñecos anatómicos de los niños abusados y de los no abusados son inconsistentes. Algunos estudios en los que se comparan niños abusados sexualmente y controles han demostrado que los niños víctimas de abusos sexuales muestran más conductas sexuales con los muñecos anatómicos, apoyando la utilidad diagnóstica de este instrumento. Los niños que se sabe que han sido abusados o que se sospecha de posibles abusos juegan con los muñecos de forma diferente que los niños que no tienen un historial de abuso: los niños abusados, comparados con los que no han sido objeto de abuso, era más probable que se implicaran en actividades sexuales con los muñecos, haciendo más referencia a sus partes privadas y generalmente mostrando más conductas «sospechosas» en su juego con ellos. Sin embargo, aunque el juego con los muñecos discriminaba estadísticamente a los dos grupos en estos estudios, no había un indicador perfecto del estatus de abuso; la interacción de los niños con los muñecos resultó en altas tasas de clasificación incorrecta al menos en alguno de los estudios (Ceci y Bruck, 1998).

En una reciente revisión, Aldridge (1998) concluía que los estudios comparativos han encontrado que el juego con los muñecos discriminaba estadísticamente entre las interacciones y conductas de niños objeto de abusos y niños no abusados. Los niños abusados es más probable que se impliquen en conductas sexuales, hagan referencia con más frecuencia a las partes privadas de los muñecos y/o muestren más conductas de evitación cuando se les entrevista. No obstante, sigue

© Ediciones Pirámide

persistiendo otro problema como es el de que algunos niños que no han sido abusados sexualmente también presentan un comportamiento sexualizado, mientras que otros que sí han sido objeto de abusos no lo presentan. Además, un número pequeño de estudios no ha encontrado diferencias significativas en las interacciones de los niños abusados y no abusados con los muñecos.

Los resultados de otros estudios indican que no existen diferencias fiables en el juego con los muñecos por parte de los niños abusados sexualmente y no abusados. En dos estudios, ambos grupos de niños presentaban tasas bajas e iguales de conductas sexualmente explícitas con ellos (Cohn, 1991; Kenyon-Jump, Burnette y Robertson, 1991). Por ejemplo, Kenyon-Jump, Burnette y Robertson (1991) compararon el juego libre con muñecos anatómicos de niños de tres a cinco años abusados y no abusados. Los investigadores no encontraron diferencias significativas en «conducta sexual explícita» entre los niños objeto de abusos sexuales y los controles. No obstante, sí surgieron diferencias entre los dos grupos cuando se utilizó una medida que combinaba las «conductas sexuales explícitas y sospechosas». Asimismo, todos los niños abusados sexualmente que manifestaron «conductas sexuales explícitas» eran varones. Por otra parte, se encontraron diferencias en determinadas conductas sexuales explícitas, de manera que mientras que entre los controles no se produjo ningún caso de introducción del pene en la vagina, ni de relación genital niño/muñeco o de masturbación, sí se produjeron estas conductas en el caso de los niños abusados sexualmente. Por último, los niños objeto de abusos sexuales era más probable que presentaran conductas con implicaciones sexuales sospechosas (tocarse los genitales, ponerse las manos entre las piernas) que los controles.

En otros dos estudios, profesionales con un alto nivel de entrenamiento no pudieron diferenciar con exactitud a los niños abusados de los no abusados en base a una evaluación centrada en los muñecos realizada por un psiquiatra infantil experimentado. En un estudio llevado a cabo por Realmuto, Jensen y Wescoe (1990) una psiquiatra infantil utilizó los muñecos durante una entrevista estructurada y fue anotando la conducta y comentarios espontáneos de los niños. Sólo pudo clasificar correctamente a un 53% de los niños. En una investigación posterior, Realmuto y Westcoe (1992) encontraron que catorce profesionales (pediatras, psicólogos, psiquiatras infantiles, trabajadores sociales y abogados) que vieron los vídeos de las entrevistas clasificaron incorrectamente a los niños (abusados *versus* no abusados) un tercio de las veces.

La conducta de juego con los muñecos anatómicos se puede encontrar mediatizada por diversas variables que sería necesario controlar (Aldridge, 1998; Boat y Everson, 1994; Elliott, O'Donohue y Nickerson, 1993). Una primera variable es el tipo de abuso sexual experimentado por el niño. Cuando el abuso sexual se ha limitado a las caricias genitales es previsible que estos niños presenten un comportamiento masturbatorio, pero que no manifiesten ninguna de las otras conductas sexuales explícitas que no han experimentado. Además, el tipo de conducta que podríamos prever en ellos, como tocar o frotar los genitales o introducir el dedo,

© Ediciones Pirámide

puede que no permita distinguir entre las víctimas de abuso sexual y los controles. La segunda variable es la cronicidad de los abusos sexuales. Es menos probable que los niños manifiesten conductas sexuales explícitas con los muñecos cuando han sufrido un abuso sexual aislado que cuando éste se ha estado repitiendo con una cierta frecuencia. Finalmente, la exposición del niño a estímulos sexuales explícitos (visión de películas eróticas por televisión o vídeo, o conductas sexuales entre los padres) podría explicar las conductas sexuales explícitas de los controles.

Otros factores que pueden explicar la inconsistencia de los resultados son, según Ceci y Bruck (1998), el fracaso por controlar el tiempo transcurrido entre la revelación del abuso y la entrevista, la duración de las sesiones de entrevista, el uso de distintos procedimientos para realizar el juego con los muñecos y que el entrevistador no desconociera el estatus de abusado o no abusado del niño. Además, con independencia de que hayan sufrido abusos o no, los niños entrevistados por este motivo a menudo se ven expuestos a preguntas explícitas sobre el tema o, en muchos casos, a entrevistas previas con muñecos anatómicos. Por consiguiente, es difícil determinar si las diferencias en conducta sexual explícita con los muñecos se deben al abuso sexual o a que el niño se haya visto expuesto a preguntas e información sexual durante la investigación (Poole y Lamb, 1998).

Un problema también fundamental de estos estudios es que los niños «sospechosos» de abuso se comparan con niños «no sospechosos» de haber sido abusados. El fracaso a la hora de validar a los miembros del grupo podría llevar a subestimar la utilidad diagnóstica de los muñecos. Por el contrario, la no equiparación de los dos grupos de niños en términos de conversaciones o entrevistas previas podría dar lugar a una sobrestimación de su utilidad diagnóstica. La posible estimulación de los niños abusados en entrevistas preexperimentales para que hablen sobre temas sexuales y/o exploren los genitales de los muñecos podría hacerlos más propensos a jugar con ellos de una forma explícita durante la subsiguiente entrevista experimental. Sería la falta de control de una posible exposición diferencial a los muñecos lo que llevaría a diferencias en su utilización entre niños abusados y no abusados.

En definitiva, los resultados de los estudios sugieren que no existen unas diferencias tan grandes como se esperaba en la conducta y conocimientos sexuales de los niños abusados y no abusados sexualmente. Por consiguiente, la utilización de los muñecos anatómicos para validar las sospechas o denuncias de abuso sexual resulta muy controvertida, dada la falta de pruebas que apoyen las propiedades psicométricas de los muñecos. Sin una fiabilidad y validez adecuadas, los profesionales que los utilizan estarían trabajando de un modo poco defendible y las pruebas recogidas no deberían tener peso en un juzgado. No hay pruebas de que la forma en que los niños juegan con los muñecos o lo que hacen con ellos durante la entrevista revelen si han sido o no abusados. La conducta sexual explícita con ellos no se puede considerar una prueba definitiva de abusos sexuales, si no hay una explicación verbal clara por parte del niño. Al no cumplir los requisitos científicos necesarios, la opinión del experto nunca debería tomar como base los datos

© Ediciones Pirámide

extraídos a partir de su utilización (Everson y Boat, 1994; Lamb, 1994; Mapes, 1995; Poole y Lamb, 1998). En este mismo sentido, el *Anatomical Doll Working Group* (Koocher et al., 1995), cuya tarea era revisar la investigación sobre los muñecos anatómicos, concluyó su informe con las siguientes advertencias: los muñecos anatómicos no son una prueba con validez predictiva, no se pueden tomar decisiones basadas únicamente en el juego del niño guiado o espontáneo con los muñecos, hay que ser muy precavidos al interpretar el juego de los niños menores de cinco años con ellos y, finalmente, el entrenamiento de los profesionales debería recalcar la existencia de diferencias normativas entre los niños de distinta raza y estatus socioeconómico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aldridge, N. C. (1998). Strengths and limitations of forensic child sexual abuse interviews with anatomical dolls: An empirical review. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 20, 1-41.

American Professional Society on the Abuse of Children (1995). *Use of anatomical dolls in child sexual abuse assessments: Practice Guidelines*. Chicago, IL: Autor.

American Psychological Association Counsel of Representatives (1991). *Statement on the use of anatomically detailed dolls in forensic evaluations*. Washington, DC: Autor.

Berry, K. y Skinner, L. G. (1993). Anatomically detailed dolls and the evaluations of child sexual abuse allegations: Psychometric considerations. *Law and Human Behavior,* 17, 399-422.

Boat, B. W. y Everson, M. D. (1988). Use of anatomical dolls among professionals in sexual abuse evaluations. *Child Abuse and Neglect,* 12, 171-179.

Boat, B. W. y Everson, M. D. (1993). The use of anatomical dolls in sexual abuse evaluations: Current research and practice. En G. S. Goodman y B. L. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony,* pp. 47-69. New York: Guilford Press.

Boat, B. W. y Everson, M. D. (1994). Exploration of anatomical dolls by nonreferred preschool-aged children: Comparisons by age, gender, race, and socioeconomic status. *Child Abuse and Neglect,* 18, 139-153.

Boat, B. W. y Everson, M. D. (1996). Concerning practices of interviewers when using anatomical dolls in child protective services investigations. *Child Maltreatment,* 1, 2, 96-104.

Britton, H. L. y O'Keefe, M. A. (1991). Use of nonanatomical dolls in the sexual abuse interview. *Child Abuse and Neglect,* 15, 567-573.

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. (1995). Anatomically detailed dolls do not facilitate preschoolers' reports of a pediatric examination involving genital touching. *Jounal of Experimental Psychology: Applied,* 1, 95-109.


© Ediciones Pirámide

Bruck, M., Ceci, S. J. y Hembrooke, H. (1998). Reliability and credibility of young children's reports. From research to policy and practice. *American Psychologist,* 53, 2, 136-151.

Ceci, S. J. y Bruck, M. (1998). Children's testimony: Applied and basic issues. En W. Damon (Coordinador principal), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, I. E. Sigel y K. A. Renninger (Coordinadores del volumen), *Child Psychology in Practice,* cap. 11, pp. 713-774. New York: Wiley.

Cohn, D. S. (1991). Anatomical doll play of preschoolers referred for sexual abuse and those not referred. *Child Abuse and Neglect,* 15, 455-466.

Conte, J., Sorenson, E., Fogarty, L. y Rosa, J. (1991). Evaluating children's reports of sexual abuse: A survey of professionals. *American Journal of Orthopsychiatry,* 61, 428-437.

DeLoache, J. S. (1995a). Early understanding and use of symbols: The model. *Current Directions in Psychological Science,* 4, 109-113.

DeLoache, J. S. (1995b). 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,* pp. 160-178. Thousand Oaks, CA: Sage.

DeLoache, J. S. y Marzolf, D. P. (1995). The use of dolls in interview young children: Issues of symbolic representation. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 155-173.

DeLoache, J. S., Miller, K. F. y Rosengren, K. S. (1997). The credible shrinking room: Very young children's performance with symbolic and nonsymbolic relations. *Psychological Science,* 8, 308-313.

Elliott, A. N., O'Donohue, W. T. y Nickerson, M. A. (1993). The use of sexually anatomically detailed dolls in the assessment of sexual abuse. *Clinical Psychology Review,* 13, 207-221.

Everson, M. D. y Boat, B. W. (1990). 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.

Everson, M. D. y Boat, B. W. (1994). Putting the anatomical doll controversy in perspective: An examination of the major uses and criticisms of the dolls in child sexual abuse evaluations. *Child Abuse and Neglect,* 18, 113-129.

Goodman, G. S. y Aman, C. (1990). Children's use of anatomically detailed dolls to recount and event. *Child Development,* 61, 1859-1871.

Gordon, B., Ornstein, P. A., Nida, R., Follmer, A., Creshaw, C. y Albert, G. (1993). Does the use of dolls facilitate children's memory of visits to the doctor? *Applied Cognitive Psychology,* 7, 459-474.

Katz, S., Schonfeld, D. J., Carter, A. S., Leventhal, J. M. y Cicchetti, D. V. (1995). The accuracy of children's reports with anatomically correct dolls. *Developmental and Behavioral Pediatrics,* 16, 71-76.

Kendall-Tackett, K. A. y Watson, M. W. (1992). Use of anatomical dolls by Boston-area professionals. *Child Abuse and Neglect,* 16, 423-428.

Kenyon-Jump, R., Burnette, M. y Robertson, M. (1991). Comparison of behaviors of suspected sexually abused and nonsexually abused preschool children using anatomicall dolls. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 13, 3, 225-240.

Koocher, G. P., Goodman, G. S., White, C. S., Friedrich, W. N., Sivan, A. B. y Reynolds, C. R. (1995). Psychological science and the use of anatomically detailed dolls in child sexual-abuse assessments. *Psychological Bulletin,* 118, 199-222.

© Ediciones Pirámide

Lamb, M. E. (1994). The investigation of child sexual abuse: An interdisciplinary consensus statement. *Child Abuse and Neglect,* 18, 1021-1028.

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

Mapes, B. E. (1995). *Child eyewitness testimony in sexual abuse investigations*. Brandon, Vermont: CPPC.

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

Realmuto, G. M., Jensen, J. B. y Wescoe, S. (1990). Specificity and sensitivity of sexually anatomically correct dolls in substantiating abuse: A pilot study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,* 29, 743-746.

Realmuto, G. M. y Wescoe, S. (1992). Agreement among professionals about a child's sexual abuse status: Interviews with sexually anatomically correct dolls as indicators of abuse. *Child Abuse and Neglect,* 16, 719-725.

Salmon, K., Bidrose, S. y Pipe, M. E. (1995). Providing props to facilitate children's event reports: A comparison of toys and real items. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 174-194.

Samra, J. y Yuille, J. C. (1996). Anatomically-neutral dolls: Their effects on the memory and suggestibility of 4- to 6-year-old eyewitnesses. *Child Abuse and Neglect,* 20, 1261-1272.

Saywitz, K. J., Goodman, G. S., Nicholas, G. y Moan, S. (1991). Children's memory of a physical examination involving genital touch: Implications for reports of child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 59, 682-691.

Steward, M. y Steward, D. (con Farquhar, L., Myers, J. E. B., Reinhart, M., Welker, J., Joye, N., Driskill, J. y Morgan, J.) (1996). Interviewing young children about body touching and handling. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 61, 1-186.

Terr, L. C., Bloch, D. A., Michel, B. A., Shi, H., Reinhardt, J. A. y Metayer, S. (1996). Children's memories in the wake of Challenger. *American Journal of Psychiatry,* 153, 618-625.

Wolfner, G., Faust, D. y Dawes, R. M. (1993). The use of anatomically detailed dolls in sexual abuse evaluations: The state of the science. *Applied & Preventive Psychology,* 2, 1-11.

© Ediciones Pirámide

# Evaluación de la credibilidad y de la validez de las alegaciones

7

MARÍA DEL ROSARIO CORTÉS ARBOLEDA
JOSÉ CANTÓN DUARTE

De acuerdo con Reed (1996), el objetivo fundamental de la investigación ante una sospecha de abuso sexual infantil debe ser llegar a conclusiones válidas sobre la verdad del asunto. Se considera que una evaluación ha sido correcta cuando permite obtener la suficiente calidad y cantidad de información como para poder ayudar a validar o invalidar las sospechas de abuso. Por consiguiente, una vez realizadas todas las entrevistas y reunidas todas las pruebas colaterales y de corroboración, la principal tarea del profesional es la de analizar esta información para evaluar la credibilidad y la validez de las alegaciones del niño (Mapes, 1995). La *evaluación de la credibilidad* implica determinar si el niño pudo haber experimentado los abusos de los que dice que fue objeto, mientras que la *evaluación de la validez* de las alegaciones implicaría establecer hasta qué punto informó de lo que realmente experimentó y el grado en que determinadas influencias externas pueden haber impactado en sus alegaciones y recuerdos. Mientras que las cuestiones relativas a la credibilidad de la alegación del niño suelen ser fáciles de abordar, las de la validez a menudo tienen que abordarse mediante un proceso de eliminación (descartar influencias externas en la reconstrucción del suceso por el niño).

## 1. ANÁLISIS DE LA VALIDEZ DE LA DECLARACIÓN (SVA)

La variante más conocida e investigada en el enfoque de los indicadores la constituye un método conocido como Análisis de la Validez de la Declaración *(Statement, Validity, Analysis, SVA)* y su elemento central, el Análisis del Contenido Basado en Criterios *(Criteria Based Content Analysis, CBCA),* que se centra en las declaraciones realizadas sobre el abuso sexual en sí mismo. El CBCA se puede considerar como un intento de construir un procedimiento estandarizado que permita determinar el valor que tiene como prueba una determinada declaración. Su base teórica radica en la *Hipótesis de Undeutsch* de que las afirmacio-

© Ediciones Pirámide

nes realizadas por un niño sobre sucesos que realmente ha experimentado difieren de manera cuantificable de las afirmaciones falsas o producto de la fantasía, de manera que un análisis de la declaración realizada puede discriminar entre una declaración verdadera o falsa sobre lo sucedido. Los sucesos experimentados se describen con una mayor riqueza de detalles y con unas vinculaciones más claras con otros sucesos del mundo real, en comparación con los sucesos que han sido inventados o imaginados. Además, Undeutsch afirmaba que la evaluación científica de la veracidad de un testimonio se fundamenta en dos pilares: la entrevista y el análisis de la declaración obtenida. Juntos forman un conjunto metodológico.

El método tuvo su origen en Alemania, cuando en 1954 Undeutsch describió ciertos criterios, relativamente exactos y definibles, que permitirían determinar la veracidad de una declaración. Basándose en esos criterios, Undeutsch desarrolló un procedimiento que denominó Análisis de la Realidad de la Declaración. Sus evaluaciones forenses basadas en estos principios han sido muy respetadas durante años en los juzgados alemanes, aunque sólo ha sido en fechas recientes cuando los investigadores han comenzado a evaluar empíricamente la fiabilidad y validez de esta técnica. Posteriormente, Steller y Köehnken (1989) y Raskin y Esplin (1991) organizaron y sistematizaron el trabajo de Undeutsch, refinando y haciendo más explícitos los criterios para evaluar la credibilidad de la declaración. Los 19 criterios propuestos se clasifican en cinco categorías principales, que van desde los aspectos más genéricos de la declaración a otros más específicos. En una formulación más reciente del sistema general (denominado ahora *Statement Validity Analysis, SVA*), Steller y Boychuk (1992) clarificaron los papeles del SVA y su componente el procedimiento CBCA. Es importante tener en cuenta que todos los partidarios del CBCA asumen que la contribución del CBCA se evalúa dentro del contexto de un análisis de todas las pruebas disponibles. Para facilitar esta evaluación global de la validez Raskin y Yuille (1989) y Steller y Boychuk (1992) propusieron controles de validez.

El SVA se compone de tres elementos principales: la realización de una entrevista estructurada, un análisis de la declaración de acuerdo con determinados criterios y, finalmente, la comprobación de su validez. Un objetivo de *la entrevista* es la evaluación de cinco hipótesis alternativas (Raskin y Esplin, 1991): *a*) Las alegaciones son básicamente válidas pero el niño ha sustituido una persona distinta por el perpetrador; *b*) las alegaciones fundamentales son válidas, pero el niño ha inventado o ha sido influido para que realice alegaciones adicionales que son falsas; *c*) el niño ha sido influido o presionado para realizar una alegación totalmente falsa con objeto de beneficiar a alguien; *d*) el niño ha realizado una alegación falsa por motivos personales de venganza, obtener ganancias o para ayudar a alguien también, y *e*) el niño ha fantaseado o ha inventado las alegaciones, probablemente debido a problemas psicológicos.

Para situar las declaraciones dentro de un contexto más amplio se realiza también una evaluación psicológica que proporcione una imagen de los aspectos posi-

© Ediciones Pirámide

tivos y negativos del niño, del contexto y del nivel general de funcionamiento de la familia. Se deben utilizar medidas estandarizadas que permitan recabar información sobre la salud física del niño y sobre su desarrollo social, emocional, sexual, cognitivo y lingüístico.

La evaluación de las declaraciones del niño se realiza mediante el *Análisis del Contenido Basado en Criterios* (*Criteria Based Content Analysis, CBCA*), (Raskin y Esplin, 1991), que consiste en puntuar la presencia o no de 19 criterios, agrupados en cinco categorías (0 si no está presente, 1 si se encuentra presente y 2 si se encuentra fuertemente presente un determinado criterio). Una declaración válida no tiene por qué cumplir todos los criterios, aunque cuanto mayor sea el número de criterios presentes en la declaración más probable será que el niño esté diciendo la verdad (la presencia de un criterio fortalece la credibilidad del niño, pero su ausencia no sugiere que inevitablemente mienta).

La primera categoría, *características generales,* trata de analizar las afirmaciones del niño en su conjunto, teniendo en cuenta los criterios de estructura lógica, producción desestructurada y cantidad de detalles. La estructura lógica se refiere a la consistencia y coherencia de la narración del niño. Cuando los diferentes detalles aportados en una declaración describen por separado el mismo curso de los sucesos, o cuando la declaración «tiene sentido», entonces se puede calificar como presente este criterio. La declaración puede estar desestructurada, en el sentido de que se producen saltos de un tema a otro, aunque la unión de los distintos fragmentos debe dar lugar a una historia lógica (una explicación muy organizada y excesivamente cronológica de los hechos puede ser indicativa de una alegación falsa, mientras que las explicaciones espontáneas suelen contener fragmentos dispersos de los hechos ocurridos). Finalmente, el criterio cantidad de detalles requiere que el sujeto haya aportado detalles sobre el momento, lugar, personas, acciones y objetos. Se considera que las explicaciones que contienen muchos detalles específicos son más creíbles.

La segunda categoría, *contenidos específicos,* la componen cuatro criterios: adecuación contextual, descripción de interacciones, reproducción de conversaciones y complicaciones inesperadas. La adecuación contextual se refiere a hechos o sucesos específicos, situados dentro de un contexto espacial y temporal. La descripción de las interacciones se ocupa de las acciones y reacciones mutuas entre la víctima y el agresor (las explicaciones en las que el niño aporta su propia percepción e interpretación son indicativas de que no miente). La reproducción de conversaciones por el niño, diferenciando los roles de los implicados, también se considera que es un indicio de que está diciendo la verdad. Finalmente, se refuerza la validez de las afirmaciones cuando el niño cuenta alguna complicación inesperada que tuviera lugar durante el abuso sexual (por ejemplo, la llamada de un vecino).

La categoría *peculiaridades del contenido* valora si el niño hace referencia explícita a detalles distintivos, emociones, asociaciones y sentimientos. Los criterios utilizados en esta categoría son detalles inusuales, detalles irrelevantes, deta-

© Ediciones Pirámide

lles mal interpretados pero descritos con exactitud (por ejemplo, cuando describe el orgasmo del adulto como si se tratara de micción o experimentara dolor), asociaciones externas relacionadas, explicaciones sobre su estado mental durante los abusos (por ejemplo, los sentimientos experimentados o las ideas que había tenido sobre cómo escapar de la situación) y, finalmente, la atribución de un estado mental al perpetrador.

La aplicación de los criterios de las dos últimas categorías principales (contenidos específicos y peculiaridades del contenido) requiere el planteamiento de la pregunta ¿Podría inventarse un niño una acusación con las cualidades descritas por estos criterios?

La cuarta categoría, *contenidos relacionados con la motivación,* se refiere a la capacidad del niño para elaborar una explicación con diversos contenidos que, en principio, se podría pensar que perjudican su credibilidad. Para la aplicación de estos criterios habría que plantearse la pregunta «¿Un niño que se está inventando una alegación mencionaría detalles que se podrían interpretar en contra suya?». Los criterios incluyen las correcciones espontáneas, la admisión de falta de memoria sobre alguna parte del incidente, el planteamiento de dudas sobre su propio testimonio, la autodesaprobación (por sus declaraciones o conducta) y el perdón del agresor.

Finalmente, la quinta categoría la componen diversos *elementos específicos de la agresión* que contradicen las creencias que la gente suele tener sobre el abuso sexual infantil y que es poco probable que conozca un niño que no haya sido víctima de abusos sexuales. Se refiere a elementos de la declaración relacionados con el tipo de abuso sexual alegado. Por ejemplo, una agresión sexual aislada llevada a cabo por un extraño se suele cometer de un modo distinto al de un acto incestuoso.

Una vez realizada la evaluación, se procede a *comprobar su validez* en función de las categorías *características psicológicas* (adecuación del lenguaje, del afecto y susceptibilidad a la sugestión), *características de la entrevista* (especialmente si se han utilizado preguntas sugerentes o coactivas y la adecuación global de la entrevista), *motivación del niño para revelar el abuso sexual* (motivos para informar, contexto de la revelación y analisis de la posibilidad de que haya sido presionado) y *cuestiones de la investigación* (consistencia de la declaración con otras declaraciones y pruebas disponibles, como resultados médicos). Completadas las tres fases de la evaluación, se realiza una valoración global de la declaración del niño catalogándola como «creíble», «probablemente creíble», «indeterminada», «poco creíble» o «no creíble».

El método se ha aplicado a cientos de casos de abuso sexual infantil en Alemania. En el *Bochumer Institut für Gerichtspsychologie* se analizaron 43.000 declaraciones (Arntzen, 1993) y Undeutsch afirmaba en 1982 haber analizado más de 1.500 casos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados para comprobar su fiabilidad y validez, es necesario seguir realizando estudios en este sentido, teniendo en cuenta además que la investigación se ha centrado sólo en una parte del SVA,

© Ediciones Pirámide

el CBCA. Para estudiar la validez del método se han seguido dos enfoques básicos: la realización de estudios de simulación y las investigaciones de campo.

Uno de los primeros *estudios de simulación* realizados fue el de Yuille (1988). Este investigador instruyó a 49 niños de seis a nueve años de edad para que contaran una historia verdadera y otra falsa sobre un determinado tema. Los participantes fueron entrevistados dos días después por una persona que desconocía qué historia era la verdadera y cuál la falsa. Dos evaluadores, que desconocían el objetivo del estudio, utilizaron el CBCA para clasificar las historias como verdaderas o inventadas. Los evaluadores coincidieron en un 96% de sus clasificaciones: Yuille encontró un nivel global de clasificaciones correctas de un 90,9% en el caso de las historias verdaderas y del 74,4% en el de las falsas. Por su parte, Steller, Wellershaus y Wolfe (1988) pidieron a niños de seis y diez años de edad que contaran dos historias sobre diversas experiencias (examen médico, agresión por otro niño o por un animal), una basada en un hecho real y la otra inventada. Nueve de los dieciséis criterios se encontraban significativamente más presentes en las historias verdaderas que en las inventadas.

Joffe y Yuille (1992) investigaron si el CBCA permite diferenciar las explicaciones basadas en la experiencia de las basadas en el entrenamiento. Los sujetos, 142 niños de segundo y cuarto curso fueron evaluados en tres condiciones: un grupo fue testigo y estuvo implicado en un suceso simulado, otro recibió un riguroso entrenamiento dándosele una descripción detallada y con características coincidentes con una serie de criterios del CBCA y, finalmente, a otros sólo se les dio un ligero entrenamiento, consistente en una breve explicación sobre el suceso simulado. En el caso de los niños de cuarto curso, el CBCA permitió distinguir entre los informes verdaderos y los informes de los niños que recibieron un ligero entrenamiento. Sin embargo, los evaluadores no pudieron distinguir entre los informes verdaderos y los de aquellos niños con un fuerte entrenamiento. En el caso de los niños de segundo curso no se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos.

Honts, Peters, Devitt y Amato (1992) investigaron si el CBCA permite discriminar entre niños que dicen la verdad y los que mienten. Los sujetos fueron 17 niños de cuatro a diez años de edad y un progenitor de cada uno de ellos. Los participantes fueron clasificados en tres condiciones: participantes que fueron testigos de cómo una persona desconocida rompía un libro y a los que se pidió que no dijeran nada a nadie; el libro desaparecía, pero sin que los participantes hubieran visto al autor del robo; el progenitor cogía el libro, diciéndole al niño que era un secreto de ambos y que si hablaba con alguien sobre quién había sido, el progenitor se vería en problemas. Cuando se descubrió el robo, uno de los investigadores acusaba al progenitor. Después, cuando se dejaba a solas a éste con su hijo, el progenitor instruía al niño para que acusara a otro investigador. Los niños fueron entrevistados por un adulto que estaba de acuerdo con los investigadores y que se presentaba a sí mismo como un miembro de la policía. Los investigadores encontraron que el CBCA permitió discriminar significativamente a los niños que decían la verdad de los mentirosos.

© Ediciones Pirámide

Sin embargo, los estudios que acabamos de describir no captan las circunstancias reales que viven los niños que tienen que declarar por los abusos sexuales denunciados, es decir, carecen de validez externa. Para remediarlo se han realizado ya algunos *estudios de campo* en los que se utilizan las declaraciones de niños implicados en casos de abuso sexual. El primer estudio de campo con el CBCA lo llevaron a cabo Esplin, Boychuk y Raskin (1988). Analizaron mediante el CBCA 40 declaraciones obtenidas de niños de entre tres y quince años de edad, supuestamente objeto de abusos sexuales. Veinte declaraciones fueron consideradas como confirmadas, ya que cumplían al menos dos de los siguientes criterios: confesión del perpetrador, pruebas físicas claras, uno o más testigos del incidente y resultados del polígrafo. Las otras veinte declaraciones se consideraron muy dudosas, cumpliendo al menos tres de los siguientes criterios: no confesión del acusado, inexistencia de pruebas corroborativas, resultados negativos del polígrafo, retractación de la acusación y determinación por el juzgado de que no se había producido ningún abuso. El grupo de abusos confirmados obtuvo una puntuación media significativamente superior a la del grupo altamente dudoso. La edad no explicaba la diferencia entre ambos grupos.

Sirviéndose también de declaraciones de niños implicados en casos de abuso sexual Anson, Golding y Gully (1993) encontraron que la edad en el momento de la entrevista correlacionaba significativamente con 6 de los 19 criterios del CBCA (estructura lógica, adecuación contextual, descripción de interacciones, reproducción de conversaciones, perdonar al perpetrador y detalles característicos del abuso) y con la puntuación total del CBCA.

Más recientemente, Lamers-Winkelman y Buffing (1996) volvieron a investigar la relación entre la edad y la presencia de los criterios del CBCA en las declaraciones de niños supuestamente víctimas de abusos sexuales. Los sujetos fueron 178 niños de entre dos y doce años de edad de los que se sospechaba que podían haber sido objeto de abusos sexuales por un miembro de su familia nuclear o de su hogar (65%) o por un miembro de la familia extendida o conocido (34%). Una vez establecido el *rapport,* los entrevistadores intentaron obtener una narración lo más libre posible. Dado que no es normal que los niños pequeños proporcionen un recuerdo libre detallado, se les formularon preguntas abiertas-cerradas para ayudarles en la narración. Las declaraciones fueron analizadas por dos expertos y se dividieron en cuatro grupos en función de la edad de los sujetos (2-3, 4-5, 6-8 y 9-11 años de edad). Los resultados demostraron que varios criterios no se cumplían en el caso de los niños muy pequeños. Cuatro criterios (detalles superfluos, atribución de un estado mental al perpetrador, planteamiento de dudas sobre el propio testimonio y autodesaprobación) no se encontraban presentes entre los niños de dos y tres años de edad. Cinco criterios (descripción de interacciones, reproducción de conversaciones, complicaciones inesperadas, detalles mal interpretados y correcciones espontáneas) se encontraron presentes menos del 10% de las veces en los niños de dos y tres años de edad. La descripción de interacciones y la reproducción de conversaciones requieren de habilidades verbales y cogniti-

© Ediciones Pirámide

vas complejas y es raro hallarlas en las declaraciones de los niños antes del estadio operacional concreto. Con la edad fue disminuyendo el número de criterios no satisfechos. Los niños de 4-5 años de edad no cumplieron tres criterios, mientras que en el caso de los dos grupos de mayor edad (6-8 y 9-11 años) sólo hubo un criterio que no se cumplió en absoluto.

De los resultados de los anteriores estudios (Anson et al., 1993; Lamers-Winkelman y Buffing, 1996) se deduce que la adecuación contextual, la descripción de interacciones, la reproducción de conversaciones, la admisión de falta de memoria y los detalles característicos del incidente son criterios del CBCA que guardan relación con la edad de los niños. Esto indica que los niños más pequeños, menos verbales, se encuentran en desventaja. Ahora bien, la edad no es el único factor importante. Para que el SVA se pueda llegar a utilizar como un instrumento validado científicamente hay que realizar análisis a gran escala que también tengan en cuenta el tipo de abuso, la cronicidad, el empleo de la fuerza física y/o de las amenazas verbales y el número de veces que ha sido entrevistado el niño, así como factores culturales (Lamers-Winkelman y Buffing, 1996).

Lamb, Sternberg, Esplin, Hershkowitz y Orbach (1997a) llevaron a cabo un estudio con 98 niños israelitas (28 niños y 70 niñas) que habían manifestado que estaban siendo objeto de abusos sexuales. Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente evaluadas por dos investigadores entrenados en el manejo del CBCA. Otros investigadores procedieron a determinar la probabilidad de que las alegaciones fueran verdaderas basándose en la información recopilada por los profesionales (exámenes médicos, declaración del sospechoso, declaraciones de testigos, resultados del polígrafo, informes policiales). Después de evaluar toda la información disponible los profesionales emitieron un informe indicando la probabilidad de que cada alegación de abuso sexual fuera cierta. Se encontró una relación significativa entre la probabilidad de que las alegaciones fueran ciertas y la puntuación total en el CBCA. En las denuncias evaluadas como probablemente ciertas se encontraban con mayor frecuencia los criterios producción no estructurada, cantidad de detalles, ubicación en un contexto, interacciones y conversaciones. Asimismo, se encontró una relación significativa entre la edad de los niños y la puntuación obtenida en el CBCA, de manera que las declaraciones de los mayores contenían un mayor número de criterios que las de los niños más pequeños. Aunque los casos cuya existencia fue considerada como muy probable reunían un mayor número de criterios, algunos de los criterios también se encontraban presentes entre los casos considerados como más improbables. Este tipo de resultados hace recomendable ser muy cautelosos en la utilización de este sistema de valoración dentro del contexto forense. En definitiva, Lamb et al. (1997a) llegaron a la conclusión de que, aunque los resultados confirmaron el supuesto de que las denuncias consideradas como creíbles por los expertos presentan un mayor número de criterios del CBCA que las no creíbles, el bajo nivel de precisión del sistema hace que no tenga la suficiente fiabilidad y validez como para poder utilizarlo con fines judiciales.

© Ediciones Pirámide

Orbach y Lamb (1999) informaron de un caso de abuso sexual en el que los investigadores dispusieron de una grabación en audio del último de los incidentes abusivos sufridos por una niña. En la entrevista la chica describió una serie de incidentes que habían tenido lugar durante los dos últimos años, aunque los investigadores se centraron en la explicación que dio la víctima del último incidente que fue el que se grabó. De acuerdo con la víctima, ella y sus dos hermanas estaban bañándose en el cuarto de baño y escuchando música en un radiocasete cuando su abuelo entró. Cuando las hermanas de la víctima abandonaron el cuarto, ésta presionó el botón de grabación del radiocasete con objeto de que su madre pudiera creer en sus alegaciones si le presentaba una grabación de lo sucedido. La grabación de la víctima junto con las grabaciones de la entrevista de investigación a la víctima, al sospechoso y a sus hermanas fueron transcritas y revisadas antes de proceder a su codificación y análisis. Codificadores entrenados analizaron la presencia o ausencia de los criterios del análisis del contenido basado en los criterios (CBCA) en la explicación dada por la víctima sobre el último incidente. Como el incidente que se investigaba se sabía que había sucedido, su explicación debería ser rica en cuanto a criterios del CBCA si ese sistema realmente era válido (Lamb et al., 1997b). Los investigadores se centraron en los 14 criterios relacionados con la memoria tal y como fueron definidos por Horowitz y colaboradores (1997). La codificación se realizó independientemente por dos evaluadores que estuvieron de acuerdo en más del 90% de las veces.

Diez de los catorce criterios evaluados del CBCA se encontraban presentes en la explicación libre de la víctima sobre el último incidente de abuso sexual y la fuerza de su presencia (número de veces que apareció cada criterio) fue abrumadora: las narraciones de la víctima suministraron muchos detalles específicos sobre el incidente, perfectamente ubicado dentro del contexto; se describieron varias interacciones físicas y verbales entre el sospechoso y la víctima; se reprodujeron verbalmente varias afirmaciones y la niña realizó atribuciones del estado mental del perpetrador, aportó detalles inusuales, se corrigió a sí misma de manera espontánea y mencionó una interrupción inesperada. No se encontraba presente el criterio «producción no estructurada», aunque esto no debe sorprender teniendo en cuenta el alto nivel de exactitud de la víctima, evidente tanto en el contenido de la información aportada como en su cronología. Como la víctima era una adolescente no cabría esperar una mala interpretación de los detalles sexuales, sobre todo después de sucesivos incidentes de abuso, y los otros dos criterios que no se encontraron (detalles superfluos y asociaciones externas relacionadas) rara vez se encuentran en las explicaciones de los niños (Lamb et al., 1997b; Raskin y Esplin, 1991).

Berliner y Conte (1993) llamaron la atención sobre el uso simplista de indicadores en la evaluación del abuso sexual. Sin embargo, estos mismos autores también enfatizaban la necesidad de que los profesionales identifiquen claramente los criterios que emplean en la evaluación de cada caso. En el informe del profesional deben constar los criterios que le han llevado a formarse una determina-

© Ediciones Pirámide

da opinión, acompañados de los pertinentes comentarios sobre el apoyo y las limitaciones de cada uno de los criterios utilizados. Aunque los estudios realizados pueden presentar fallos, es evidente que no podemos conformarnos con una opinión experta profesional que no se base en la investigación empírica. Actualmente, por necesidad, puede que se esté actuando tomando como base el juicio clínico o investigativo del experto, pero habrá que demostrar empíricamente los datos que han llevado a esa opinión y los procesos inferenciales por los que se toma una decisión. La validación del CBCA representa un pequeño paso en esa dirección (Doris, 1994).

En definitiva, el SVA es un método que puede ser de utilidad para los profesionales dedicados a la evaluación de presuntos casos de abuso sexual infantil. Sin embargo, aunque los resultados suministran cierto apoyo a su validez, es necesario realizar más investigaciones y, desde luego, no olvidar que los indicadores se deben considerar como parte de un conjunto clínico global y no de un modo aislado (Berliner y Conte, 1993). La técnica constituye un instrumento experimental en proceso de desarrollo y refinamiento, por lo que, excepto como procedimiento heurístico, sería prematura su utilización en un contexto judicial (Faller y Corwin, 1995). Además, aún continúan sin resolverse una serie de problemas metodológicos y prácticos relacionados con la utilización del SVA (Bradford, 1994). Por ejemplo, el sistema de puntuación y la importancia relativa de cada uno de los criterios de la credibilidad requieren de una mayor clarificación. Existe también el peligro de un empleo inadecuado del método, especialmente por parte de los evaluadores totalmente centrados en la presencia o ausencia de determinados criterios y sin tener en cuenta que las explicaciones de los niños varían en función de su edad, nivel de desarrollo y adecuación de la entrevista. Finalmente, el SVA sólo se puede aplicar cuando las declaraciones de los sucesos tienen una cierta longitud, lo que plantea el problema de si se puede utilizar con los niños pequeños y hasta qué edad exactamente (Raskin y Esplin, 1991).

Por lo que respecta a su utilización en nuestro país, Manzanero (1997) señala que esta técnica es relativamente nueva o poco conocida en España, aunque se utilizó por primera vez en 1991 y desde entonces su empleo se ha ido extendiendo por diversas jurisdicciones como Madrid, Tenerife, Cáceres, etc., aplicándose su uso a diferentes tipos de delitos sexuales contra menores. La acogida por parte de jueces y tribunales de justicia españoles ha sido muy favorable y sus resultados aparecen recogidos en las sentencias de cada caso concreto en el que se ha utilizado.

## 2. UNA ESCALA PARA EVALUAR LA CREDIBILIDAD DE LAS PARTES IMPLICADAS: LA ESCALA *SEX ABUSE LEGITIMACY* (SAL)

El objetivo de la escala SAL (Gardner, 1987) es ayudar a los entrevistadores a objetivar sus resultados, de manera que su informe sobre la probabilidad de que las alegaciones sean falsas o ciertas tenga una cierta garantía. Los criterios de la

© Ediciones Pirámide

escala resultan más aplicables cuando se trata de abusos sexuales cometidos en el seno de la familia por el padre (o padrastro) y la madre es la acusadora; también se puede aplicar cuando se trata de un conocido de la familia al que se pueda entrevistar (amigo, pariente, canguro). Cuando el agresor es un desconocido o no se le puede entrevistar su utilidad no está tan clara (ha huido, hay múltiples sospechosos), al ser clave para la valoración la oportunidad de entrevistar a distintos individuos.

Los ítems se formulan de manera que cuanto mayor es el número de respuestas afirmativas, mayor es la probabilidad de que el abuso sexual se haya producido, aunque su puntuación (3, 2 o 1) depende de la categoría a la que pertenezcan (alto, medio o bajo poder de diferenciación del abuso sexual). El niño, el acusador y el acusado se puntúan por separado en todos los ítems de las tres categorías. La escala se contesta después de realizadas las entrevistas, la individual y la conjunta, ya que con frecuencia no es posible responder a un determinado ítem utilizando sólo la información del niño.

Para determinar si la alegación de abuso se ha realizado de buena fe o se ha inventado sólo se tienen en cuenta las respuestas afirmativas. El número total de respuestas afirmativas en cada categoría (categorías A, B y C, es decir, con alto, medio o bajo poder de diferenciación) se multiplica por el factor apropiado a esa categoría (un 3, un 2 o un 1) para obtener una puntuación ponderada. Las puntuaciones se calculan para el niño (un máximo de 60 puntos), el acusador (máximo de 27 puntos) y el acusado (máximo de 27 puntos). El autor de la escala, adoptando un criterio conservador, señala el nivel del 50% de la puntuación máxima en la escala como el límite superior del rango hasta el cual se podría considerar que las alegaciones son un invento del niño (las puntuaciones entre el 10-50% serían no concluyentes). Cuanto más se aproximen al nivel del 10% mayor será la probabilidad de que la alegación sea falsa, mientras que una mayor cercanía al 50% indicaría mayor probabilidad de veracidad.

Al utilizar la escala se deben tener en cuenta varias cuestiones. En primer lugar, el evaluador debe utilizar estrictamente los criterios de puntuación establecidos. Además, no se debe puntuar hasta que se hayan completado todas las entrevistas, individuales y conjuntas. En tercer lugar, tanto el rango de puntuación que permite clasificar el caso como la clasificación de los ítems según su importancia se basan en la experiencia clínica del autor de la escala. Finalmente, la escala hay que verla como parte de una evaluación total.

## 2.1. Evaluación de las alegaciones del niño

### 2.1.1. *Criterios con alto valor diferenciador*

Criterio 1. *Indecisión en la revelación del abuso sexual.* Las víctimas reales suelen sentirse muy avergonzadas y es muy posible que hayan sido amenazadas o

© Ediciones Pirámide

sobornadas para que no hablen del abuso. Por consiguiente, es raro que hablen del abuso de forma espontánea. Por el contrario, el niño que se inventa una historia de este tipo disfrutará hablando de las cosas terribles que ha sufrido a manos del acusado.

Criterio 2. *Miedo a la venganza*. El niño es probable que durante la entrevista se sienta atemorizado por las amenazas de muerte contra él o la madre o de suicidio del propio agresor. Si el niño explica claramente que se siente trastornado por este tipo de amenazas, se considera que se cumple este criterio.

Criterio 3. *Culpabilidad por las consecuencias para el acusado*. Los niños que se inventan una historia de abuso sexual es poco probable que experimenten sentimientos de culpa por las consecuencias que esto tenga para el acusado. Por el contrario, las víctimas reales pueden presentar sentimientos de culpabilidad, ya que han podido ser advertidas por adelantado de las terribles consecuencias que va a tener la divulgación de los hechos. Para poder marcar la columna del «sí» es necesario que los sentimientos de culpa se manifiesten al principio.

Criterio 4. *Culpabilidad por su participación en las actividades sexuales*. Los niños que realmente han sufrido abusos sexuales, en el momento de la revelación suelen tomar conciencia de que han estado realizando una conducta que en nuestra sociedad se considera reprobable y, consiguientemente, es posible que experimenten sentimientos de culpa. Por el contrario, los niños que se inventan la historia no han participado en actividades sexuales y no tienen por qué sentirse culpables.

Criterio 5. *Aportación de detalles específicos*. Se refieren no sólo a la actividad sexual mantenida, sino también a otros detalles sobre el lugar en que se produjo y sus circunstancias.

Criterio 6. *Descripción creíble del abuso sexual*. El niño abusado es más probable que realice una descripción creíble sobre lo sucedido (por ejemplo, sobre el semen del agresor), mientras que el que se lo inventa lo único que pretende es dar argumentos en contra del acusado y no es lo suficientemente sofisticado como para diferenciar entre alegaciones que resultan razonables y otras que no lo son tanto.

Criterio 7. *Consistencia de la descripción*. Las víctimas tienen una imagen mental de la experiencia que les puede servir de referencia para describir lo sucedido, proporcionando cierto grado de consistencia a sus explicaciones en sucesivas entrevistas. No obstante, cuanto más pequeño es el niño tanto más débil es esta imagen y mayor la probabilidad de que se produzcan distorsiones. Además, los recuerdos se van desvaneciendo con el paso del tiempo, especialmente en el caso de los más pequeños. El entrevistador debe tener en cuenta todos estos factores y ser consciente de que cuanto menor sea el tiempo transcurrido entre el supuesto abuso y la entrevista, tanto mayor será la probabilidad de que este criterio resulte útil.

Criterio 8. *Episodios frecuentes de excitación sexual*. Si el entrevistador observa un comportamiento sexualizado en el niño o tiene buenos motivos para

© Ediciones Pirámide

creer que la descripción realizada por los padres sobre esta conducta en el hijo es creíble.

Criterio 9. *Daño a los genitales*. Cuando los genitales han sufrido daños físicos o no habiéndolos sufrido el niño se siente dañado debido a su percepción de las actitudes culturales hacía las actividades sexuales mantenidas. Por consiguiente, en estos dos tipos de niños abusados sexualmente habría que tachar la columna del «sí», que indica la presencia de esta categoría.

Criterio 10. *Juego de desensibilización en el hogar o durante la entrevista*. Los niños traumatizados por el abuso sexual se suelen enfrentar al trauma a través de un proceso de desensibilización, reviviendo la experiencia de una manera manifiesta o bien simbólica. Cuando el entrevistador esté convencido de que se está produciendo esta desensibilización, en la consulta o fuera de ella, debe puntuar este criterio.

Criterio 11. *Amenazas o soborno para que no revele el abuso*. El niño describe las graves consecuencias con que el supuesto agresor lo amenazó para que guardara silencio o los sobornos para que consintiera y no divulgara este «secreto» especial.

Criterio 12. *Ausencia del síndrome de alienación parental*. Cuando no se encuentra presente este síndrome la probabilidad de que la alegación de abuso sexual se haya realizado de buena fe es alta.

Criterio 13. *No hay disputa o litigio por la custodia del niño.* Cuando no hay una disputa de este tipo, la probabilidad de que la alegación de abuso sexual sea cierta es mayor.

### 2.1.2. *Criterios de valor moderado*

Criterio 14. *La descripción no es una «letanía» ensayada*. No obstante, conforme el tiempo va pasando, incluso las víctimas reales pueden ir adquiriendo un discurso ensayado. Cuando ha descrito la historia a varios entrevistadores puede ir dándose cuenta de las cuestiones que son importantes y comenzar a recitar lo sucedido (en este caso tampoco se cumpliría el criterio). Por eso es tan importante que se entreviste al niño inmediatamente después de presentada la alegación, ya que de otro modo este criterio puede perder valor.

Criterio 15. *La descripción no está tomada de otras personas o fuentes*. El niño que realmente ha sufrido abusos utilizará los términos descriptivos propios de su contexto familiar (por ejemplo, para nombrar los genitales), mientras que el que se los inventa suele utilizar una terminología aprendida del adulto que lo ha aleccionado (por ejemplo, «He sido abusado sexualmente») u otros términos aprendidos en programas escolares de abuso sexual (por ejemplo, «Me tocó en mis partes privadas»). No obstante, cuanto mayor sea el tiempo transcurrido desde la denuncia hasta la entrevista, mayor será la probabilidad de que la víctima real también comience a incorporar una terminología adulta.

© Ediciones Pirámide

Criterio 16. *Presencia de síntomas depresivos*. En los casos en que los padres están litigando por la custodia de los hijos, el entrevistador debe interrogar cuidadosamente al niño con objeto de poder distinguir entre dos posibles causas de la depresión: el abuso sexual o la exposición del niño a los conflictos entre sus padres. Para que el criterio se cumpla es necesario que el entrevistador esté seguro de que la depresión se debe al abuso sexual.

Criterio 17. *Retraimiento*. El retraimiento del niño se puede producir en el colegio, en el hogar o durante la entrevista. Es necesario que el entrevistador compruebe cuáles son las fuentes de ese retraimiento.

Criterio 18. *Personalidad sumisa*. Normalmente, el padre incestuoso suele ser una persona dominante que tiene sometida a toda la familia a sus demandas y deseos, de manera que el abuso sexual sería una manifestación más de este comportamiento. Como resultado, la víctima de abusos sexuales de este tipo suele desarrollar una personalidad sumisa, mientras que los niños que han sido entrenados durante la declaración suelen mostrarse asertivos y coléricos.

Criterio 19. *Desórdenes psicosomáticos*. Los niños víctimas de abuso sexual es muy probable que estén experimentando tensiones y ansiedades muy fuertes, que pueden traducirse en determinados componentes somáticos como náuseas, vómitos y dolores estomacales.

Criterio 20. *Conducta regresiva*. En respuesta al trauma del abuso sexual muchos niños pueden presentar determinadas manifestaciones regresivas como el «lenguaje bebé», enuresis, encopresis y ansiedad por la separación.

Criterio 21. *Sentimientos de traición*. Los niños abusados sexualmente a menudo tienen el sentimiento de haber sido traicionados por el agresor que los explotó y los utilizó con fines socialmente reprobables; también pueden sentirse traicionados por sus madres, cuando no los protegieron de los abusos del padre. Para que se cumpla el criterio, este sentimiento de traición debe referirse al abuso sexual y no, por ejemplo, al abandono del padre por el divorcio o a la traición a la madre.

### 2.1.3. *Criterios de bajo valor diferenciador (aunque potencialmente más alto)*

Criterio 22. *Trastornos del sueño*. Como los agresores sexuales suelen aprovechar el momento en que el niño se va a la cama para cometer los abusos, a menudo los niños abusados desarrollan un miedo a irse a la cama. La tensión y la ansiedad asociada a este momento puede contribuir al desarrollo de trastornos del sueño.

Criterio 23. *El abuso se prolongó durante un período de tiempo extenso*. Cuando el abuso sexual del niño llega a descubrirse o éste opta por revelarlo, generalmente ha transcurrido ya un tiempo considerable desde su inicio, mientras que cuando se trata de una historia inventada el niño suele relatar unos pocos inci-

© Ediciones Pirámide

dentes específicos (normalmente después de iniciarse los conflictos entre los padres).

Criterio 24. *Retractación por miedo a represalias por parte del acusado, en vez de retractación por sentimientos de culpa por las consecuencias que la revelación pueda tener para el acusado*. Los agresores sexuales suelen amenazar a sus víctimas con terribles consecuencias si revelan lo sucedido, garantizándose así su silencio. Cuando el niño se decide y revela la experiencia abusiva puede comenzar a sentir miedo por si las consecuencias con las que ha sido amenazado se llevan a la práctica, pudiendo llegar a retractarse de sus anteriores declaraciones. Los niños que se han inventado la historia pueden también retractarse de sus afirmaciones, pero lo hacen cuando toman conciencia de las consecuencias tan graves de su declaración. Si el entrevistador no está seguro de si la retractación se debe al miedo o al sentimiento de culpabilidad entonces debe tachar la casilla correspondiente a «no aplicable».

Criterio 25. *Pseudomadurez (solamente en las niñas)*. En algunos casos el incesto padre-hija se produce con el consentimiento de la madre. El resultado puede ser una pseudomadurez que llevará a la niña a implicarse en las tareas del hogar, en el cuidado de otros niños y a actuar en muchos sentidos como si fuera la esposa del padre.

Criterio 26. *Conducta seductora con el acusado (solamente las niñas)*. La madre de la víctima puede describir este comportamiento de la hija o el propio entrevistador puede observarlo durante la entrevista conjunta. Se aceptará la presencia de este criterio cuando la versión de la madre resulte creíble o cuando lo observe el propio entrevistador.

## 2.2. Criterios aplicables al acusador (especialmente cuando se trata de la madre)

### 2.2.1. *Criterios con alto valor diferenciador*

Criterio 1. *El acusador inicialmente niega y/o minimiza el abuso*. Si el niño manifiesta que informó a la madre y que ésta al principio no hizo nada al respecto. Por el contrario, no se cumpliría este criterio cuando la madre denuncia inmediatamente el abuso, sobre todo cuando hay algún litigio de por medio.

Criterio 2. *La alegación no se realiza en el contexto de un litigio por la custodia del niño*. Los criterios de puntuación a seguir son los mismos que los utilizados en el ítem trece de los criterios del niño.

Criterio 3. *Vergüenza por la revelación del abuso*. Si la madre no se ha atrevido a contar los abusos a otros y lo ha mantenido en secreto, aunque no ha negado su existencia, entonces se cumpliría este criterio. No se cumple cuando se lo ha comentado a muchas personas, sobre todo durante los trámites de la disputa por la custodia.

© Ediciones Pirámide

Criterio 4. *No quiere destruir, humillar o vengarse del acusado*. Si la madre ha denunciado al padre ante las autoridades con objeto de hacerle daño, castigarlo o humillarlo, entonces no se cumpliría este criterio.

Criterio 5. *No ha buscado ni está buscando un abogado o un profesional de la salud mental*. Las madres de los niños realmente abusados no es probable que busquen rápidamente a estos profesionales, al contrario que las madres de los niños que se inventan la historia.

Criterio 6. *No interfiere en la narración del niño durante la entrevista conjunta*. Cuando el niño abusado cuenta su experiencia, sabe lo que ha sucedido y no necesita que su madre se lo vaya recordando ni que la madre vaya corroborando la veracidad de su historia.

### 2.2.2. *Criterios de valor moderado*

Criterio 7. *Es consciente del trauma psicológico que puede representar para el niño la repetición de las entrevistas*. Las madres de las víctimas se suelen mostrar reacias a que se someta al niño a múltiples interrogatorios por temor al daño psicológico que esto pueda provocarle. Por el contrario, y para reducir al mínimo los posibles efectos negativos de estos interrogatorios, pueden pedir que se reduzca tanto el número como la duración de los mismos.

Criterio 8. *Aprecia la importancia de la relación niño-acusado.* A pesar de su dolor e indignación, la madre del niño abusado a menudo espera que la relación del niño con el padre se pueda salvar, llegando incluso a expresar este deseo durante la entrevista. Por el contrario, la madre que induce al niño a mentir suele luchar para que el niño no tenga ningún contacto con el padre, intentando reducirlo tanto como se lo permita el juzgado.

Criterio 9. *Historial de abuso sexual infanti*. Las madres de los niños abusados es más probable que ellas mismas también hubieran sufrido abusos sexuales durante la infancia.

Criterio 10. *Pasividad y/o inadecuación*. La pasividad y/o inadecuación suelen ser dos características de las madres de las víctimas reales de abusos sexuales. Suelen ser pasivas, dependientes y carentes de autoafirmación, mientras que las de los casos de alegaciones falsas suelen mostrarse asertivas, dominantes y claras en sus denuncias contra el padre. Si no se sitúan en ninguna de estas dos categorías habría que tachar la columna del «no está claro» o «no es aplicable».

### 2.2.3. *Criterios de bajo valor diferenciador (aunque potencialmente más alto)*

Criterio 11. *Aislamiento social*. Las madres de los niños abusados sexualmente es más probable que se encuentren aisladas socialmente.

© Ediciones Pirámide

## 2.3. Criterios aplicables al acusado (especialmente cuando es el padre)

### 2.3.1. *Criterios con alto valor diferenciador*

Criterio 1. *Sobornó y/o amenazó al niño para que guardara el «secreto»*. El padre incestuoso suele chantajear a la víctima contándole las consecuencias que tendría la revelación de «nuestro secreto especial». Algunos padres sobornan a sus hijas con regalos. Para que se cumpla este criterio es necesario que el acusado haya utilizado estrategias de soborno, chantaje o de amenazas.

Criterio 2. *Negación débil y/o con poco convencimiento*. Los padres falsamente acusados suelen mostrar frustración e indignación, como cualquier persona inocente lo estaría. No obstante, los psicópatas pueden ser unos mentirosos extremadamente convincentes y realizar una representación tan buena que el entrevistador realmente piense que la indignación es real.

Criterio 3. *La alegación no se realiza en el contexto de la disputa por la custodia o del proceso de divorcio*. Se aplicarían los mismos criterios de puntuación que los utilizados en el ítem trece del apartado del niño.

Criterio 4. *Presencia de otras desviaciones sexuales*. El padre que abusa sexualmente de sus hijos es más probable que presente síntomas de otras desviaciones sexuales como exhibicionismo, voyeurismo, sadomasoquismo y homosexualidad. Esta última desviación es especialmente probable que se encuentre presente cuando el niño abusado ha sido un varón.

### 2.3.2. *Criterios de valor moderado*

Criterio 5. *El agresor tiene un historial de abuso sexual infantil*. Los padres que abusan sexualmente de sus hijos tienen una mayor probabilidad de haber sufrido ellos mismos también abusos sexuales durante su infancia.

Criterio 6. *Se muestra reacio o se niega a someterse al detector de mentiras*. El agresor es consciente de que esta prueba puede descubrir que está mintiendo al negar los abusos, mientras que las personas acusadas falsamente suelen pedir ellas mismas que se les someta a esta prueba.

Criterio 7. *Historial de consumo de drogas y/o alcohol*. Los agresores sexuales es más probable que tengan un historial de abuso de drogas y/o de alcohol.

Criterio 8. *Baja autoestima*. El padre incestuoso suele presentar determinados indicios de sentimientos de inadecuación (baja autoafirmación, escasa motivación, fracaso laboral crónico, relaciones interpersonales inadecuadas). Su elección de un niño inmaduro, incapaz de rechazarlo y al que puede dominar sería una manifestación de su baja autoestima.

Criterio 9. *Tendencia a experimentar regresiones en períodos de estrés*. El padre que abusa de sus hijos suele ser una persona inmadura, incapaz de tolerar

© Ediciones Pirámide

el estrés de unas relaciones igualitarias entre adultos. A menudo presenta síntomas como dependencia, conducta exigente, incapacidad para trabajar y consumo de drogas.

Criterio 10. *Elección de una profesión que le permite estar en estrecho contacto con los niños.*

### 2.3.3. *Criterios de bajo valor diferenciador*

Criterio 11. *Moralista.* Algunos agresores incestuosos tienden a ser individuos muy moralistas en su entorno familiar, imponiendo unos estándares de conducta muy elevados. Esta actitud cumpliría una función compensadora frente a su arraigado sentimiento de ser una persona inmoral.

Criterio 12. *Controlador.* Los padres que abusan sexualmente de sus hijos suelen mostrarse dominantes y controladores con sus familias, siendo el abuso sexual una manifestación más de este patrón de conducta.

Criterio 13. *Es un padrastro u otra persona con acceso directo al niño.* Sin la desensibilización sexual que producen los años de familiarización y con el tabú del incesto menos arraigado el padrastro tiene una mayor probabilidad de convertirse en agresor sexual de sus hijastros.

## 3. MODELO CONCEPTUAL DE DE YOUNG PARA LA EVALUACIÓN DE LA CREDIBILIDAD

El modelo de De Young (1992) se basa en el análisis de las características relevantes de la experiencia de abuso sexual, de las interacciones entre estas características y de las cuestiones evolutivas y del curso vital del niño que pueden impactar en esas características. La guía indica los pasos a seguir en la investigación de los abusos y evalúa el tipo y la calidad de la información necesaria en cada paso antes de emitir un juicio final sobre la credibilidad de las alegaciones de abuso sexual.

### 3.1. Alegación de abuso sexual

Aunque la alegación puede provenir del propio niño o de otra persona, el profesional debe comenzar analizando la versión del niño basándose en los conocimientos actuales sobre desarrollo infantil y el tipo de explicaciones que cabría esperar en función del mismo.

*Claridad.* El desarrollo cognitivo de un niño pequeño (dos a cinco años de edad) puede incidir negativamente en la claridad con que exponga los hechos. Su pensamiento preoperatorio puede hacer que la alegación se pierda en un estilo de

© Ediciones Pirámide

comunicación en el que las palabras y las ideas tengan unos referentes idiosincrásicos y unas asociaciones carentes de lógica. Además, aunque la alegación sea clara, otras características del estilo cognitivo también pueden perjudicar la credibilidad: la centración (definición del objeto por sus funciones) le puede llevar a identificar la eyaculación con la micción, mientras que por la falta de conservación el pene erecto deja de ser un pene. Estos factores evolutivos repercuten negativamente en la claridad de las alegaciones. Por el contrario, un niño mayor puede realizar una declaración vaga y confusa debido a las amenazas recibidas o a que alguien lo está manipulando para que mienta.

*Rapidez de la revelación*. Las víctimas de cualquier edad pueden no decidirse a hablar hasta que pasan días, meses o incluso años. El retraso se puede deber a las amenazas del agresor o al miedo de la víctima de que no lo crean o incluso de que le echen la culpa. Por consiguiente, el que el niño no revele de forma inmediata los abusos no se debe considerar como una prueba de falsedad, al menos hasta después de haber descartado posibles presiones o motivaciones.

*Seguridad*. Determinadas características del abuso sexual (atribuciones de culpabilidad a la víctima, presiones para garantizar su silencio, reinterpretación de la moralidad del acto) pueden hacer que el niño, sobre todo si es pequeño, se sienta confundido por la naturaleza y consecuencias del abuso. Es normal, por tanto, que se sienta inseguro durante la entrevista, y que se muestre reticente y tímido. Por el contrario, una alegación excesivamente apasionada se suele interpretar como un intento compensatorio de ocultar la mentira. Sin embargo, la seguridad con la que se formula una acusación de este tipo puede variar dependiendo de factores como la naturaleza del abuso sexual, las amenazas recibidas, la motivación para mentir y el estilo cognitivo y habilidades lingüísticas del niño. No existen suficientes pruebas como para utilizar este criterio en un sentido o en otro.

*Consistencia*. Muchos profesionales están convencidos de que la consistencia de la alegación a través del tiempo es un criterio válido para evaluar la credibilidad. Sin embargo, algunos niños cambian o incluso llegan a retractarse al observar la reacción de los otros o por miedo a las consecuencias de la revelación. Por consiguiente, la consistencia tampoco se puede considerar como un criterio suficiente para juzgar la credibilidad.

## 3.2. Elaboración de detalles

La segunda fase de este modelo conceptual implica conseguir que el niño aporte detalles elaborados sobre el supuesto abuso sexual y analizarlos de forma sistemática y rigurosa, ya que permiten al profesional comprobar y cruzar información, fortaleciendo así la certeza de su juicio.

*Detalles específicos*. El profesional debe indagar sobre la naturaleza del abuso supuestamente ocurrido, un proceso que, en el caso de los niños más pequeños, puede requerir de la ayuda de determinados instrumentos como los

© Ediciones Pirámide

muñecos anatómicos. Una cuestión fundamental relativa a este criterio es la de si el niño describió el avance progresivo de los actos sexuales cometidos por el agresor. El niño que miente o que lo están manipulando o presionando para que lo haga es muy poco probable que conozca cómo las actividades sexuales durante el abuso van avanzando desde los tocamientos y/o masturbación, al contacto oral, a la penetración con objetos o con los dedos y, finalmente, al coito vaginal y/o anal. Si el niño describe actos que reflejan unos conocimientos sexuales inapropiados para su edad habría que investigar detenidamente el origen de esos conocimientos.

*Detalles contextuales*. A continuación hay que obtener detalles sobre quién fue el supuesto agresor y cuándo y dónde se cometieron los abusos sexuales. Cuando el niño no aporta detalles o éstos son contradictorios, habría una mayor probabilidad de que se tratara de una denuncia falsa. La mejor forma de obtener estos detalles, sobre todo cuando se trata de un niño pequeño, es planteándole preguntas directas y cortas, pero no tendenciosas (por ejemplo, pidiéndole que describa el lugar donde tuvo lugar el incidente). Se fortalece la credibilidad del niño si es capaz de dar detalles sobre el contexto (localización, disposición de los muebles, color de la habitación). Sin embargo, también hay que tener en cuenta que los niños, especialmente los más pequeños, se pueden sentir desorientados si sufrieron abusos en distintas ocasiones y lugares durante un cierto tiempo. Además, la noción de tiempo también puede resultar problemática y no sólo para un preescolar: Un niño mayor traumatizado puede tener dificultades en la percepción de la duración y de la secuencia temporal.

*Detalles sobre el secreto*. El niño sólo se decidirá a hablar libremente si se siente protegido, de manera que el entrevistador debe indagar sobre las posibles estrategias de presión que haya podido utilizar el agresor: amenazas de muerte o lesiones, de abandono o de retirada del amor; soborno (juguetes, ropa, dinero o algún favor especial); interpretación del abuso como normal y deseable o culpabilización del niño haciéndolo responsable del acto y de sus consecuencias. Cuando estas estrategias se utilizan de forma acorde con el nivel evolutivo del niño, entonces resultan especialmente eficaces para garantizar su silencio (por ejemplo, cuando la atribución de culpabilidad se utiliza con un adolescente y éste se siente responsable, es muy poco probable que se decida a hablar).

*Detalles afectivos*. La víctima experimenta muchas emociones en general, así como emociones concretas en función de determinadas características relevantes de la experiencia de abuso. En general, cuanto más se correspondan sus sentimientos con las características del abuso tanto más creíble resultará su alegación. No obstante, conviene tener presente que puede experimentar sentimientos ambivalentes con respecto al agresor (por ejemplo, cuando ha sido el padre o un adulto con el que ha tenido una relación a veces recompensante). Un problema adicional lo representa el hecho de que los niños pequeños, al no tener las habilidades atribucionales necesarias, no son capaces de juzgar o de predecir el carácter de otra persona, de manera que la juzgan por sus posesiones o apariencia, pudiendo así

© Ediciones Pirámide

hablar del agresor en términos positivos. El niño puede también manifestar sentimientos contrapuestos, pudiendo sentirse mal por la penetración y afirmar al mismo tiempo que está muy contento con el regalo que le hizo el agresor para que guardara silencio, o informar de placer físico por el tocamiento al tiempo que dice sentir miedo por las amenazas que le hizo el agresor. El niño que miente o que está siendo presionado para hacerlo, al no conocer el entresijo de todos estos detalles afectivos, lo normal es que tienda a informar consistentemente de emociones negativas sobre las características del abuso.

*Pruebas que avalen los detalles aportados*. El entrevistador debe preguntar al niño si alguien, ya sea un niño o un adulto, se encontraba presente o si conoce a otros niños de los que también hubiera abusado el supuesto agresor. Cuando otros niños acusan también al agresor o éste tiene un historial de delitos sexuales, la alegación del niño recibe un cierto apoyo y aumenta su credibilidad.

### 3.3. Indicadores de abuso sexual

*Vulnerabilidad del niño*. El entrevistador debe evaluar la vulnerabilidad del niño a las posibles estrategias utilizadas por el agresor, tales como la manipulación, el chantaje o el soborno. Los niños más vulnerables son aquellos que tienen un escaso conocimiento sobre la sexualidad, pocas habilidades de autoprotección, un historial de abuso y un vínculo débil o conflictivo con sus padres. También se debe evaluar la vulnerabilidad del niño en función de determinadas características familiares (padrastro, indisponibilidad o ausencia de la madre, aislamiento familiar).

*Motivación para mentir*. Resultan especialmente sospechosas las alegaciones de abuso sexual realizadas en el contexto del divorcio o de la batalla legal por la custodia. La personalidad de los que intervienen en la alegación también es un factor a tener en cuenta: cuando el que realiza, sostiene y añade datos a la alegación es el adulto, limitándose el niño a confirmar todo lo que éste va diciendo, existe una mayor probabilidad de que se trate de una acusación falsa. Otro tanto sucede en los casos en que el acusador adulto resulta beneficiado con las alegaciones, tiene un historial de abuso sexual infantil o presenta algún trastorno psiquiátrico.

## 4. EL MODELO DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN DE O'DONOHUE Y FANETTI

O'Donohue y Fanetti (1996) realizaron un minucioso análisis de las hipótesis alternativas a tener presentes cuando se evalúa el contenido de la entrevista. Los autores presentaron un conjunto de hipótesis basadas en cómo procesó el niño la información relativa al abuso, su procesamiento de la información durante la

© Ediciones Pirámide

entrevista y el sesgo de confirmación del entrevistador. Hipótesis relativas al procesamiento de los abusos serían que el niño no sintió (falta de sensación) el abuso (por ejemplo, porque había sido drogado). Que percibió de manera inadecuada y codificó también incorrectamente el suceso, que asimiló una experiencia abusiva en otro esquema (por ejemplo, «estar jugando») o que percibió y codificó de manera incorrecta un suceso no abusivo dentro de un esquema de abusos (por ejemplo, un enema por prescripción médica). El niño también pudo experimentar un problema de almacenamiento o de recuperación (por ejemplo, una falta de señales apropiadas). Que inventara diversas experiencias (por ejemplo, mezclando los conocimientos de un programa de prevención sexual con ser bañado por los padres). Que tenga problemas para distinguir sucesos reales de sucesos imaginados. Que su declaración esté contaminada por alguna fuente externa (contacto previo con otro profesional o interferencia retroactiva de algunas entrevistas previas). La cantidad de detalles de la explicación (ausencia o presencia) se podría explicar por capacidades evolutivas de procesamiento de información. Finalmente, el niño podría mostrarse reacio porque se le haya enseñado que no se debe hablar de «cosas sucias».

Hipótesis relativas al procesamiento de la información por el niño durante la entrevista son: la no comprensión del objetivo de la entrevista y de su papel en ella, de manera que sus respuestas estaban distorsionadas; que debido a la falta de *rapport* se sintiera incómodo y no respondiera de una manera totalmente exacta; motivación externa para distorsionar las respuestas (por ejemplo, miedo a las amenazas, propósitos mal comunicados por algún adulto); sensación de que no tenía más remedio que responder en un determinado sentido; no sabía que podía contestar «no lo sé» cuando no conocía la respuesta; respondió de una determinada manera intentando agradar al entrevistador (figura de autoridad); no conocía la importancia de decir la verdad o no comprendía su significado; no entendió la pregunta; expresó mal su respuesta; la pregunta fue tendenciosa; el entrevistador reforzó de manera diferencial determinados tipos de respuestas; las preguntas fueron repetitivas y, consiguientemente, coercitivas; ante la repetición de la pregunta el niño cambió su respuesta, suponiendo que la repetición de la pregunta significaba que su primera respuesta era incorrecta; había aspectos de la respuesta total del niño (por ejemplo, postura corporal, expresión facial) que daban a entender un significado distinto al de la respuesta verbal.

Por último, hay que tener presente que el clínico también es un procesador de información. Un sesgo muy peligroso en el que puede incurrir es el de confirmación. El entrevistador debe ser consciente de este sesgo con respecto a alguna hipótesis que resulte favorecida. Debe esforzarse por igual en reunir pruebas que confirmen o que desmientan todas las hipótesis y no ignorar los datos contradictorios. Por otra parte, el entrevistador debe ser consciente de sesgos asociados a factores externos como, por ejemplo, la parte que está pagando su minuta y mantener una independencia externa.

© Ediciones Pirámide

## 5. GUÍA DEL *NATIONAL CHILDREN'S ADVOCACY CENTER* (NCAC)

Los profesionales del NCAC (Carnes, Wilson y Nelson-Gardell, 1999) han elaborado una guía sobre cómo se deben analizar todas las pruebas obtenidas (incluida la declaración del niño) para una evaluación crítica de las alegaciones. Esta guía no se puede utilizar como si fuera una escala, sino que su única pretensión es, como decimos, ayudar al profesional a estructurar y analizar los resultados de la evaluación. Los componentes de la guía están organizados en las ocho categorías que a continuación pasamos a comentar.

La primera, las *características confirmatorias de la declaración,* se subdivide en factores de la revelación (revelación verbal del abuso, conducta demostrativa con determinados materiales como muñecos o dibujos, descripción del abuso a otra persona, descripción de la mayoría de los detalles en primera persona y descripción desestructurada) y en medidas adoptadas para disminuir los posibles elementos coercitivos (el entrevistador le dijo claramente que no sabía lo que ocurrió, el niño se ha sentido libre para corregir al entrevistador o para contestar que no lo sabía o que no se acordaba, y también ha demostrado ser capaz de no realizar suposiciones y de mostrarse en desacuerdo con el entrevistador).

La segunda categoría la constituyen los *detalles específicos* aportados por el niño: si identificó claramente al supuesto perpetrador, si describió algún incidente punible concreto, la fecha aproximada en que sucedió (dentro de un rango de dos meses), el momento del día y el lugar; si aportó detalles sensoriales, detalles idiosincrásicos o únicos, detalles contextuales (decoración, mobiliario); si describió instrumentos (lociones, material pornográfico, fotografías), el empleo de la fuerza o de las amenazas, el mantenimiento del secreto (fuerza, amenazas, coerción), las características de su propia ropa o del supuesto agresor; si el patrón de abusos resulta creíble y se identifican de forma consistente los factores clave; si el niño narra afirmaciones realizadas por él o por el supuesto agresor, si ha descrito su estado emocional durante el incidente o el estado emocional del supuesto agresor y si intentó justificar las acciones del supuesto agresor.

La *congruencia de la revelación con el nivel evolutivo* del niño se determina evaluando los siguientes factores evolutivos: si los conocimientos y/o terminología sexual no son los habituales para un niño de su edad, si la terminología general utilizada para describir el incidente está en consonancia con el lenguaje típico del niño; su comprensión verbalizada de los conceptos de verdad y de mentira; si ha dicho que comprendía y ha aceptado la obligación de decir la verdad; la comprensión verbalizada de las consecuencias de decir una mentira; si son evolutivamente apropiados los detalles aportados por el niño sobre el momento, el lugar, los actos descritos y la identificación del supuesto agresor.

La cuarta categoría hace referencia al *estilo afectivo* del niño: en qué medida parecía mostrarse reacio a revelar el abuso, retraído, en guardia; si durante la revelación se sentía turbado, culpable; si mostraba ansiedad, disgusto, cólera o activa-

© Ediciones Pirámide

ción sexual; y, finalmente, si se mostraba imperturbable o si sus emociones eran congruentes con la naturaleza de los hechos revelados.

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre *problemas de conducta,* el evaluador debe comprobar si el niño presenta unas conductas sexuales significativamente inapropiadas en el CSBI de Friedrich, unas puntuaciones clínicas o *borderline* en el CBCL de Achenbach o puntuaciones clínicas en el *Trauma Symptom Checklist for Children* de Briere.

La sexta categoría la componen la *información corroborativa de las alegaciones* realizadas por el niño y determinados factores confirmatorios: pruebas policiales de la escena del delito, la confesión del supuesto agresor, la prueba del polígrafo, resultados médicos indicativos de una posibilidad de abuso sexual, existencia de testigos, catalogación del caso por los servicios sociales como válido o razones para sospechar, existencia de otras víctimas que también lo han denunciado, el supuesto agresor ya ha sido investigado en otras ocasiones o condenado por abuso sexual infantil.

También se debe haber investigado la existencia de posibles *factores motivacionales* y excluido los beneficios secundarios o el entrenamiento del niño por el cuidador. Finalmente, es necesario *descartar otras explicaciones alternativas,* evaluándose otros factores como la posibilidad de un desorden psiquiátrico que trastorne la percepción de la realidad, la malinterpretación de una actividad normal (por ejemplo, bañar al niño), la influencia de una tercera persona o de que exista otra disfunción en la vida del niño; también que el evaluador haya encontrado una explicación adecuada para cualquier elemento inusual o improbable en la declaración del niño.

Este modelo de evaluación se utilizó con 51 niños de entre tres y dieciséis años de edad (63% de niñas y 37% de niños) que requirieron los servicios del NCAC entre marzo de 1995 y febrero de 1997. Todos habían pasado por una entrevista inicial en la que no se obtuvo una declaración creíble que pudiera apoyar o refutar las alegaciones de abuso sexual. Posteriormente, cada uno de estos niños fue entrevistado y evaluado de acuerdo con la guía, clasificándosele en una de estas cuatro categorías: revelación creíble, no revelación creíble (por ejemplo, el tocamiento de los genitales se pudo producir en el contexto del baño o de la medicación), revelación no creíble (al contrastar la revelación del niño con los criterios de credibilidad) o no está claro (manteniéndose un elevado índice de sospecha).

De las 51 evaluaciones realizadas siguiendo el protocolo, 24 (47%) llevaron a una «revelación creíble» del abuso sexual, emprendiéndose acciones judiciales con éxito en el 71% de estos casos (cuatro casos en juzgados de familia y trece en juzgados de lo penal). Seis de las nueve confesiones obtenidas de los agresores se produjeron al enfrentarlos con los detalles específicos aportados por el niño durante su evaluación. Nueve casos (18%) fueron categorizados como «no revelación creíble», encontrándose en todos ellos una explicación alternativa (mala interpretación de sucesos inocuos como el baño o la medicación, actividad sexual

© Ediciones Pirámide

con iguales). Se consideraron como «revelaciones no creíbles» seis casos (12%), tres de los cuales eran hermanos (la evaluación sugirió que habían sido entrenados por un adulto) y otros dos eran niños mayores que se retractaron de su declaración inicial diciendo que la habían realizado para que les dieran su custodia a otro pariente. La única variable claramente asociada al éxito de la evaluación fue el apoyo prestado al niño por el cuidador, no alcanzando el nivel de significación estadística el hecho de que el cuidador creyera o no las alegaciones. Este resultado sobre la importancia que tiene el apoyo del cuidador durante la investigación del abuso sexual confirma algo que ya se sabía (por ejemplo, Dempster, 1993; Stauffer y Deblinger, 1996).

En definitiva, los resultados del estudio demostraron que hay un subconjunto de niños que necesita más de una entrevista. Algunas víctimas reacias a revelar los abusos sexuales sufridos los revelan en respuesta a preguntas no tendenciosas una vez que se ha conseguido un cierto nivel de confianza y de confort. Concretamente, en este estudio hubo un 26% de casos que requirió de esta evaluación más especializada; de los casos en los que no se pudo determinar la veracidad de las alegaciones en una primera entrevista, el 47% terminó por revelar el abuso de manera creíble durante la evaluación. Por lo que respecta a la aceptación de las conclusiones de la evaluación por parte del juzgado, los autores informaron que no se rechazó la información obtenida con este modelo en ninguno de los casos y que la estructura y controles establecidos satisfacieron a la policía, fiscales, organismos de bienestar infantil y jueces.

## 6. GUÍA DE MAPES PARA LA EVALUACIÓN DE LA CREDIBILIDAD Y DE LA VALIDEZ

### 6.1. La declaración del niño

El primer paso para analizar los datos es comparar y contrastar todas las declaraciones espontáneas y provocadas realizadas por el niño (Mapes, 1995). Mientras revisa la evolución de las declaraciones, el profesional debe explorar lo que se ha ido añadiendo en las sucesivas entrevistas y el tipo de información postsuceso al que se haya podido ver expuesto el niño. Cuando la progresión de las alegaciones ha ido cambiando desde conductas inocuas a otras más abusivas o muy improbables existe una mayor probabilidad de que este desarrollo y embellecimiento sean el resultado de las diferentes entrevistas y de la información postsuceso. No obstante, si la progresión se ha producido con un mismo entrevistador, relativamente neutral, entonces se podría asignar una mayor validez a las alegaciones.

A continuación habría que analizar los detalles aportados por el niño, teniendo en cuenta que los pequeños (*versus* mayores) recuerdan más detalles periféricos que centrales sobre el suceso. Asimismo, las víctimas reales de abuso sexual

© Ediciones Pirámide

es más probable que incluyan detalles relacionados con la situación (aunque no sean relevantes para el abuso), siendo probable que incluyan información sobre el lugar, las personas y los objetos del ambiente físico en que se produjo el incidente. Los mayores también es probable que sitúen el incidente dentro de un marco temporal. Los niños que han sido objeto de abuso sexual pueden aportar (dependiendo de su desarrollo cognitivo) información sobre las acciones y reacciones del supuesto perpetrador y de sus propios pensamientos y sentimientos durante el incidente.

También se incrementa la validez de la alegación si describe algún tipo de complicación inesperada (por ejemplo, alguien llega inesperadamente a la casa o entra en la habitación). La validez también aumenta cuando el niño describe una serie de conductas que reflejan una progresión gradual de las interacciones con el supuesto agresor que culminan con el abuso. No todos los actos abusivos le resultan al niño traumáticos o físicamente desagradables y, además, muchos niños pequeños no tienen los conocimientos ni el marco moral necesarios como para poder apreciar lo inapropiado del acto. Por consiguiente, es posible que no tengan ningún sentimiento negativo sobre el acto o sobre el supuesto agresor, al que pueden llegar incluso a excusar o ser incapaces de culparlo. El profesional debe averiguar si la actitud del niño hacia el agresor se debe o no a factores ambientales que pudieron sesgar sus declaraciones (por ejemplo, al Síndrome de Alienación Parental). Se considera también que las alegaciones tienen una mayor validez si el niño ha informado de los esfuerzos del agresor para conseguir que guarde silencio.

Como el recuerdo de un suceso nunca es perfecto, las declaraciones del niño deberían ser algo desorganizadas, con digresiones o con cambios espontáneos de enfoque y con correcciones espontáneas o incluso dudas sobre la exactitud de sus recuerdos. No obstante, el conjunto de la declaración debe tener una estructura lógica o coherente en la que encajen todas las piezas. Los niños pequeños rara vez presentan información de un modo secuencial, organizado, de manera que si uno lo hace habría que preguntarse qué tipo de influencias externas pueden haber organizado o impactado en sus recuerdos.

Las declaraciones del niño también hay que analizarlas a la luz de los conocimientos actuales sobre el desarrollo infantil. Los más pequeños tienen unos espacios de memoria relativamente limitados, mientras que los de diez o doce años de edad tienen tanta capacidad de memoria como los adultos. El evaluador, por consiguiente, tiene que considerar si el tiempo transcurrido entre el suceso y la primera declaración espontánea está en consonancia con el espacio de memoria de un niño de ese nivel evolutivo y si algún aspecto del suceso puede explicar que el niño lo recuerde más allá de lo que le permitiría su espacio normal de memoria. En general, los recuerdos de los niños menores de tres años de edad tienen poca validez, sobre todo si el suceso no le resultó traumático ni tuvo ningún significado especial para él. La cantidad de información retenida guarda relación con la frecuencia con que se experimenta un suceso, de manera que es

© Ediciones Pirámide

necesario evaluar si los detalles recordados son congruentes con la frecuencia del abuso y/o con el número de veces que el niño lo ha comentado. Finalmente, es necesario comprobar si el vocabulario utilizado en la descripción del abuso es evolutivamente apropiado (por ejemplo, un niño pequeño es muy raro que utilice el término vagina).

## 6.2. Entrevistadores y técnicas de entrevista

De acuerdo con Mapes (1995), el evaluador tiene que identificar a todas las personas que hayan hablado con el niño sobre el abuso (padres, trabajador social, psicólogo, policía o profesor) y comprobar si alguna de estas personas ha podido influir en la alegación del niño y en su reconstrucción del suceso y, de ser así, averiguar el grado y naturaleza de la influencia. Debe quedar claro el grado de cualificación de la persona o personas que lo hayan interrogado, así como los motivos por los que el niño se decidió a hablar con esa persona y en ese momento, para poder descartar algún tipo de preparación sesgada.

Es preciso analizar si en las conversaciones o entrevistas previas el adulto actuó de forma neutral o si presentaba algún tipo de sesgo que pudiera haber influido en la entrevista con el niño y, consiguientemente, en sus declaraciones. En este sentido, debe determinarse si las alegaciones se realizaron en un ambiente neutral, en el que el adulto fue avanzando progresivamente en el uso de técnicas de menos a más conductivas, o si, por el contrario, se comportó de un modo demasiado autoritario o demasiado amistoso. Hay que tener presente que las acciones o los gestos del entrevistador pudieron haber influido en el niño, de manera que conviene asegurarse de que no hubo ningún tipo de señales, interpretaciones o de información que pudiera haber alterado sus recuerdos. También se debe indagar sobre el posible uso de técnicas reconstructivas y sobre la implantación de ideas en la mente del niño (uso excesivo de preguntas tipo sí/no, preguntas tendenciosas, repetición de la pregunta). En caso de que hubieran utilizado instrumentos de ayuda en la entrevista, hay que clarificar cómo se le presentaron al niño, si ejercieron algún tipo de influencia o si el entrevistador sobreinterpretó la conducta y reacciones a los mismos.

Es necesario conocer el grado de resistencia mostrada por el niño durante la entrevista y cómo se abordó esta cuestión, ya que la forma de manejarla pudo haber provocado sesgos (por ejemplo, la repetición de la misma pregunta pudo llevar al niño a declarar lo que suponía que el entrevistador quería oír y que lo dejara marcharse). Es importante también comprobar si se produjo una inversión del diagnóstico (identificación primero de un síntoma o desorden para concluir después que la presencia de ese síntoma o desorden es indicativa de abusos sexuales), ya que puede estar en el origen de una entrevista sesgada.

El evaluador tiene que comprobar si la entrevista fue apropiada al nivel evolutivo del niño y clarificar si el entrevistador le comunicó a los padres o a otras

© Ediciones Pirámide

personas observaciones o impresiones después de la entrevista. Finalmente, se debe averiguar cuál fue el sistema de registro de la entrevista, es decir, si se llevó a cabo un registro completo y exacto que haga posible su evaluación o si, por el contrario, sólo se registraron determinadas partes seleccionadas.

## 6.3. Análisis de otras personas significativas

A continuación se debe determinar el grado en que las personas significativas de la vida del niño pueden haber influido o alterado sus alegaciones y recuerdos. En principio hay que evaluar el nivel de cooperación de todas las partes y, en caso de haberse producido alguna reticencia o resistencia, clarificar los motivos (por ejemplo, el supuesto agresor se ha podido negar a colaborar por miedo a que se malinterprete algo que diga). Esta clarificación puede ayudar a reducir conclusiones prematuras y sospechas innecesarias.

Los padres normales del niño abusado al principio también se pueden mostrar reacios a admitir la existencia del abuso o pueden sentirse culpables o avergonzados. En caso de incesto, la madre puede admitir la importancia de que el niño siga manteniendo contacto con el padre y tener sentimientos ambivalentes al respecto. Esta conducta no se debe malinterpretar, pensando que ha podido existir connivencia con el agresor. Asimismo, habría que evaluar el nivel de ingenuidad que pueden tener algunos padres y su sugestibilidad ante determinados temas educativos de moda, comprobándose si ha existido una sobreinterpretación de la conducta del niño por su parte. Si los padres perciben posibles abusos o peligro en situaciones normales para la mayoría de la gente, habría que preguntarse en qué medida estas actitudes se han transmitido al niño y, consiguientemente, han podido influir en sus alegaciones y recuerdos.

Cuando los progenitores están obsesionados con el descubrimiento de la verdad hay que investigar a fondo el grado de agresividad con que han interactuado con el niño, ya que lo pueden haber expuesto a materiales sobre educación y prevención del abuso sexual, a preguntas tendenciosas, a información postsuceso y a demasiados expertos. Hay que conocer también la medida en que estas personas significativas han atacado al supuesto agresor (por ejemplo, impidiendo su relación con el niño, criticando todos los aspectos de su vida, aportando una larga lista de testigos y expertos en su contra), ya que cuanto mayor sea esta agresividad mayor será la probabilidad de que, intencionadamente o no, hayan influido en los recuerdos del niño. Finalmente, es importante determinar si alguna de estas personas significativas tiene un historial de abuso sexual infantil y si lo ha superado, con objeto de asegurarse de que no ha atribuido un determinado significado a conductas y situaciones que los demás perciben como normales. Su especial sensibilidad ante los abusos sexuales podría haber hecho que, intencionadamente o no, estas personas influyeran en la interpretación y en los recuerdos del niño sobre el suceso.

© Ediciones Pirámide

## 6.4. Factores ambientales

Según Mapes (1995), el ambiente del niño influye en gran medida en sus conocimientos sexuales, de manera que es necesario clarificar qué conocimientos poseía antes de revelar el abuso y sus fuentes de origen. Sus iguales o hermanos le han podido suministrar algún tipo de información sexual inapropiada para su edad o ha podido acceder a vídeos o material pornográfico. Asimismo, habría que averiguar el grado y la naturaleza de los materiales de educación y prevención del abuso sexual a los que se ha podido ver expuesto, así como el tratamiento psicológico recibido después de la revelación. El evaluador tiene que determinar si estos factores han influido o no en las alegaciones y recuerdos del niño.

Si la alegación de abusos sexuales surge durante el proceso de divorcio o en un litigio por la custodia, el profesional debe clarificar la veracidad de otras alegaciones planteadas contra el supuesto agresor, debiendo tener más cuidado cuantas más alegaciones falsas se hayan realizado. También hay que tener muy en cuenta el momento en que se producen las alegaciones: si el supuesto agresor es un padrastro que acaba de casarse con la madre, es preciso evaluar el impacto que esta nueva figura haya podido tener en la vida del niño (reducción de su libertad, mayores exigencias, disminución de la atención de la madre), ya que si ha significado cambios importantes en el estilo de vida del niño, percibidos negativamente por éste, el riesgo de que la alegación sea falsa es mayor.

## 6.5. Sintomatología y psicopatología

La presencia de síntomas no permite llegar a conclusiones definitivas sobre si el niño fue abusado o no, ya que el estrés que presenta se puede deber a otros factores de su vida (por ejemplo, conflictos entre los padres, disfunción en el hogar, problemas escolares, problemas con sus iguales). Por consiguiente, es necesario investigar detenidamente el ambiente del niño para poder identificar todas las posibles fuentes de su sintomatología. El síntoma más asociado al abuso sexual infantil probablemente sea la conducta sexualizada, aunque hay que tener en cuenta otras posibles etiologías: la autoestimulación se puede deber al abuso sexual o simplemente tratarse de un comportamiento inmaduro, quizá relacionado con carencias emocionales.

En opinión de Mapes (1995) el diagnóstico de represión, a pesar de ser controvertido, se utiliza demasiado. Actualmente se piensa que la represión es algo más global y que no implica sólo a partes concretas de una experiencia. Lo primero que debe hacer el evaluador cuando se hace referencia a este concepto es comprobar si el suceso fue lo suficientemente traumático como para bloquear la memoria del niño. Otro tanto habría que hacer cuando se alega una reacción disociativa. Si el niño no experimentó disconfort emocional o físico y es demasiado pequeño como para darse cuenta de la gravedad o de lo inapropiado del acto es

© Ediciones Pirámide

poco probable que se produzca una disociación. La misión del evaluador es averiguar si existen otros motivos por los que el niño no quiera informar (deseo de terminar ya la entrevista, carencia de las habilidades lingüísticas necesarias, denuncia falsa).

Es preciso comprender la personalidad del niño en función de su relación con los demás: si se encuentra muy necesitado de aprobación externa, de ser aceptado o de congraciarse con los adultos, entonces podría ser más susceptible a sus sugerencias y declarar lo que piensa que el adulto desea oír. También hay que tener mucha cautela al usar las características del supuesto agresor para determinar la validez de las alegaciones: estas mismas características (escaso control de impulsos, conducta antisocial, falta de autoestima, sentimientos de inadecuación, desórdenes del pensamiento) las presentan también otras personas y, además, muchos agresores no presentan ninguna de ellas.

## 7. EVOLUCIÓN DE LAS DECLARACIONES DEL NIÑO

La cuestión de si la revelación del abuso sexual es un proceso o no, tiene importantes implicaciones para la forma de entrevistar a los niños (Faller, Everson y Lamb, 1997). Algunos expertos (DeVoe y Faller, 1999; Koverola y Foy, 1993; Lawson y Chaffin, 1992; Sorenson y Snow, 1991) mantienen que entre los niños abusados sexualmente se produce con frecuencia un patrón de revelación de los abusos consistente en que al principio el niño guarda silencio, no haciendo ninguna manifestación espontánea, de manera que las alegaciones las realiza después de que algún adulto comience a sospechar y le pregunte. Aunque comienza negándolo todo, después de preguntarle y entrevistarlo repetidas veces termina por revelar los abusos sufridos. Sin embargo, puede que posteriormente se retracte y que, nuevamente, vuelva a reafirmarse en sus alegaciones. Estos investigadores informaron que casi el 75% de las víctimas de abuso sexual infantil al principio niegan los abusos y que casi un 25% se retractan de sus declaraciones. Estas negaciones y retractaciones suelen comprometer la credibilidad del niño y ponen las cosas difíciles para poder dar una respuesta legal a las alegaciones de abuso sexual (Myers, 1992).

Algunos autores han argumentado que la negación y retractación forman parte de un proceso experimentado por muchas víctimas de abuso sexual (Sorenson y Snow, 1991). Summit (1992) describió el proceso de la revelación como el «Síndrome de Acomodación al Abuso Sexual Infantil». Este síndrome consta de cinco fases: secreto, indefensión, entrampamiento y acomodación, revelación diferida y no convincente, y retractación. Según Summit, los niños se retractan de sus declaraciones como parte de un proceso de afrontamiento de la victimización del abuso sexual. Aunque este autor no presenta pruebas que corroboren su descripción del síndrome de acomodación, un estudio empírico sobre el proceso de revelación realizado por Sorenson y Snow (1991) ha obtenido resultados que

© Ediciones Pirámide

coinciden con el punto de vista de Summit. Estos investigadores analizaron 117 casos en los que el abuso sexual se vio corroborado por pruebas médicas, la confesión del perpetrador o la condena penal. Los investigadores encontraron que la mayoría de las revelaciones del abuso eran accidentales (74%) y que muchas víctimas (22%) se retractaban de sus alegaciones sólo para volver a reafirmarse después (en el 93% de las retractaciones). El 72% de las víctimas negó al principio los abusos sexuales y el 78% se mostró reacio a hablar sobre los mismos. Sorenson y Snow (1991) llegaron a la conclusión de que estos resultados pueden reforzar la importancia de ver la revelación como un proceso con fases que, como tareas evolutivas, se pueden resolver. El proceso de revelación incluye cinco estadios: negación de que haya tenido lugar el abuso sexual, tentativa de revelación o actitud reacia a discutir el abuso, revelación o declaración completa sobre el abuso, retractación de lo declarado y reafirmación de las declaraciones.

Otros investigadores también han informado sobre la tasa de retractación en los casos de abuso sexual. Jones y McGraw (1987) encontraron una tasa de retractación del 8% entre 309 casos fiables de abuso sexual de un organismo de protección infantil. Gonzalez et al. (1993) encontraron una tasa de retractación significativamente superior (27%) entre 63 niños abusados sexualmente que estaban en tratamiento terapéutico. No obstante, hay que tener en cuenta que en este caso los niños eran más pequeños y habían sido identificados como víctimas de abusos ritualísticos y, consiguientemente, no se corresponden con las víctimas de las que normalmente se hacen cargo los organismos de protección infantil.

DeVoe y Faller (1999) entrevistaron a 47 niñas y 29 niños supuestamente objeto de abusos sexuales. Aunque 56 niños (74%) habían revelado ya los abusos sexuales, sólo 44 (58%) los reveló totalmente durante la primera entrevista. La proporción de niñas que reveló los abusos durante la primera entrevista fue superior a la de los niños (68% *versus* 41%), a pesar de que no había diferencias en las tasas de revelación previas, manteniéndose esta superioridad a lo largo de toda la evaluación (81% *versus* 52%). Sin embargo, una vez que los niños revelaron los abusos aportaron tantos detalles sobre el abuso sexual como las niñas. Parece que los niños necesitaban de un período más largo de adaptación, pero que una vez que se sintieron confortables proporcionaron tanta información como las niñas. Fueron muchas las víctimas de abuso sexual que también informaron de malos tratos físicos y violencia en el hogar. En definitiva, la evaluación del abuso sexual requiere en muchos casos más de una entrevista por el mismo evaluador. El hecho de que el 10% de la muestra no reveló los abusos hasta después de la primera entrevista demuestra que hace falta como mínimo una segunda entrevista para que el niño pueda clarificar su experiencia, para que el entrevistador pueda evaluar la eficacia de las estrategias usadas y para dar más tiempo para la construcción del *rapport.*

Teóricos e investigadores han intentado explicar por qué los niños abusados sexualmente niegan el abuso sexual o se retractan de sus alegaciones. Koverola y Foy (1993) informaron que las víctimas de abuso sexual a menudo presentan sín-

© Ediciones Pirámide

tomas de desorden de estrés postraumático. Según estos autores, los niños que sufren este desorden suelen entrar en una «fase de evitación» en la que niegan que haya tenido lugar el abuso o se retractan de sus alegaciones primeras debido a que no pueden afrontar la ansiedad que despiertan los recuerdos traumáticos. La ansiedad despertada por la apariencia del juzgado o por un cambio en el contexto del hogar pueden dar lugar a la negación o a la retractación. Por otra parte, Rieser (1991) sugirió que los niños pueden llegar a retractarse de sus declaraciones si se sienten aislados de sus sistemas de apoyo natural. Otros autores han especulado con que la retractación y la negación pueden ser formas de hacer desaparecer los problemas (González, Waterman, Kelly, McCord y Oliveri, 1993). En una recopilación de pruebas anecdóticas recogidas por psicoterapéutas, Fontes (1993) encontró que ciertos grupos culturales se retractan con más frecuencia que otros debido a los tabúes culturales existentes sobre el abuso sexual. Las investigaciones sugieren que la lealtad a los miembros de la familia o el miedo a su posible reacción ante la revelación del abuso también pueden contribuir en algunos casos a la negación, retractación y actitud reacia a la revelación (por ejemplo, Lawson y Chaffin, 1992).

A pesar de los datos expuestos, actualmente los resultados de los estudios sobre la revelación del abuso sexual son escasos e inconsistentes. Los estudios que han analizado la retractación han informado de resultados bastante dispares, oscilando desde una tasa de retractación del 8% (Jones y McGraw, 1987) a una tasa del 27% (González et al., 1993). Como han señalado recientemente Bruck, Ceci y Hembrooke (1998), hay dos formas de interpretar este patrón de comportamiento del niño, de manera que mientras unos expertos afirman que se trata de algo frecuente, susceptible incluso de ser aplicado como elemento de diagnóstico, otros consideran que, en algunos casos, la revelación puede estar reflejando el uso de técnicas sugestivas durante la entrevista y que se trata de un suceso identificable y discreto en el que el niño realiza un único informe sobre el abuso sexual (Bradley y Wood, 1996; Ceci y Bruck, 1995).

Por otra parte, hay una serie de estudios que proporcionan una perspectiva distinta sobre el proceso de revelación. Por ejemplo, Bradley y Wood (1996) realizaron un estudio sobre los patrones de revelación del abuso sexual infantil con 234 casos ocurridos durante 1992 y 1993 y de los que se ocupaba el departamento de servicios sociales de El Paso, en Tejas. Los casos cumplían al menos uno de los tres criterios siguientes: pruebas médicas positivas, confesión por el perpetrador o condena penal. El 49% de los casos implicaba penetración (anal, vaginal, oral), mientras que la forma más común era el tocamiento de los genitales sin ropa, seguido de los tocamientos por encima de la ropa (36%). Fueron muy pocas (6%) las víctimas que habían contactado directamente con los servicios sociales o con la policía para la revelación inicial de los abusos sexuales. No obstante, la mayoría de las víctimas (el 72%) había revelado el abuso a alguien antes de contactar con los servicios sociales o con la policía. Lo más frecuente era que lo hubieran revelado a un familiar inmediato (35%), a un familiar más lejano o amigo (16%)

© Ediciones Pirámide

o a las autoridades académicas (13%). El 96% reveló total o parcialmente los abusos durante al menos una entrevista con los servicios sociales o con la policía; el 16% de las víctimas negó al principio ante los servicios sociales o ante la policía que se hubieran producido los abusos sexuales. Evidentemente, un porcentaje mucho más bajo que el 72% de negaciones informado por Sorenson y Snow (1991). Alrededor de la mitad de los casos que negaban lo ocurrido al principio de la entrevista después reconocieron la existencia de los abusos, bien en la misma entrevista o bien en la siguiente. El 10% de las víctimas se mostró reacio a hablar sobre el abuso o sobre determinados aspectos del mismo, durante una o más entrevistas con los servicios sociales o con la policía. El 4% de las víctimas (8) se retractó de sus declaraciones, un porcentaje nuevamente inferior al 22% de retractación encontrado en el mencionado estudio de Sorenson y Snow (1991).

Bradley y Wood (1996) realizaron también una descripción bastante detallada de las ocho víctimas que se retractaron de sus declaraciones iniciales. La primera era una chica hispana de catorce años de edad que había sido acariciada en los genitales y sufrido penetración digital por su padrastro. Después de haber revelado los abusos sexuales, la víctima se retractó de sus declaraciones en las dos entrevistas siguientes, afirmando que se las había inventado. Durante la investigación de los servicios sociales el padrastro había estado viviendo en un hotel. Sin embargo, después de la investigación y comprobación de las declaraciones de la niña los servicios sociales le permitieron regresar a casa. Fue después del regreso del padrastro cuando la chica se retractó. La madre había insistido en los servicios sociales que la ausencia del padrastro causaba un gran daño económico y emocional a la familia. El trabajador social sospechaba que había sido la madre la que presionó a la niña para que se retractara. No se emprendió ninguna acción legal contra el padrastro.

El segundo caso era una chica blanca de trece años de edad que sufrió tocamientos en los genitales por su padre biológico. La víctima fue entrevistada en la oficina de los servicios sociales y reveló los abusos. A continuación pasó a la sala de espera con su familia mientras se entrevistaba a la hermana. Cuando finalizó la entrevista de la hermana, la víctima se retractó de lo declarado unos momentos antes. Cuando le preguntaron por qué había cambiado, la chica afirmó que su madre le había pedido que lo hiciera. Al parecer, la madre, preocupada por las posibles repercusiones para su marido, había presionado a la hija para que se desdijera. La víctima se reafirmó en su primera declaración durante la misma entrevista. Tampoco en este caso se emprendió ninguna acción legal contra el perpetrador.

La tercera y cuarta víctimas eran dos hermanas afroamericanas, de diez y trece años de edad, que habían sido objeto de tocamientos y penetración digital anal por su padrastro, un militar de treinta y seis años de edad. Los servicios sociales entrevistaron a ambas víctimas, quienes confirmaron totalmente los abusos sexuales. Seguidamente mantuvieron sus alegaciones ante la policía. La madre había sido la que inicialmente había puesto al corriente a los servicios sociales de lo que estaba ocurriendo. Sin embargo, cuando el padrastro fue obligado a dejar el hogar, la madre

© Ediciones Pirámide

expresó su más enérgico desacuerdo. Cuando los investigadores militares procedieron a entrevistar a las víctimas, ambas se retractaron de lo declarado. En este caso, la madre permitió al padrastro, en contra de lo dispuesto por los servicios sociales, que viera a las niñas. La víctima de diez años de edad volvió a reafirmarse en sus alegaciones de abuso sexual durante la entrevista siguiente a su retractación, mientras que la niña de trece años se negó a hablar sobre la cuestión con los servicios sociales. El agresor fue condenado a prisión.

La quinta víctima fue una niña hispana de cuatro años de edad que manifestó que había sido objeto de tocamientos por una persona no identificada. El médico le había descubierto una enfermedad de transmisión sexual y la había enviado a los servicios sociales. Al principio la niña negó los abusos y luego los reveló para, finalmente, retractarse. Los servicios sociales no consiguieron identificar al perpetrador. No obstante, la víctima identificó a un adolescente que vivía en la misma calle. Anteriormente se había producido otra alegación de abuso sexual de una hermana mayor en la misma familia, pero el autor de aquel incidente se encontraba ahora en prisión. Se comprobó si el adolescente acusado y todos los varones de la familia de la víctima presentaban alguna enfermedad de transmisión sexual, dando negativo los análisis. No se emprendió ninguna acción legal.

La sexta víctima era una niña hispana de diez años de edad que había sufrido caricias genitales y penetración digital por un pariente lejano. La víctima en este caso no se retractó de su primera declaración, pero afirmaba que no se podía acordar de dos de los incidentes que anteriormente había contado. En la entrevista siguiente volvió a confirmar los abusos.

El séptimo caso fue el de una niña afroamericana de once años de edad que había sido objeto de tocamientos genitales y penetración oral por su padrastro. La víctima realizó una revelación completa a los servicios sociales y a la policía. Sin embargo, un mes después se desdecía de todo lo declarado. Según la víctima, su madre le había dicho que no existían pruebas médicas, que no creía que lo que había dicho fuera verdad y que sus declaraciones estaban arruinando la vida del padrastro. La víctima volvió a confirmar lo sucedido en la misma entrevista en que se retractó.

Finalmente, la octava víctima era una chica hispana de catorce años de edad que había sido objeto de abusos sexuales con penetración vaginal por el compañero sentimental de su madre. En este caso además se comprobó la existencia de malos tratos físicos, por lo que se ordenó el traslado de la niña a casa de sus abuelos. En la primera entrevista con los servicios sociales la chica declaró que el agresor le había puesto una pistola en la cabeza y la violó. Tres meses después se comunicó a los servicios sociales que la víctima estaba embarazada. Entonces la chica se retractó de su declaración de que el agresor había utilizado una pistola, afirmando que el contacto sexual había sido voluntario. La víctima dejó la terapia que estaba recibiendo en los servicios sociales y se casó con el perpetrador. Como la madre dio permiso para el casamiento y no presentó cargos, los servicios sociales se vieron obligados a dar por cerrado el caso.

© Ediciones Pirámide

En resumen, los resultados del estudio indican que el síndrome de acomodación al abuso sexual infantil descrito por Summit no se produce con frecuencia, al menos entre los casos que llevan los servicios sociales. En este estudio, las retractaciones (características del síndrome de acomodación) sólo se produjeron en un 4% de las alegaciones de abuso sexual. Es posible que conforme los adultos han ido tomado más conciencia del problema y se han vuelto menos escépticos, los niños pequeños se van sintiendo menos presionados para retractarse. Sin embargo, también es posible que el síndrome de acomodación y las retractaciones sólo sean característicos de una parte de las víctimas como, por ejemplo, adolescentes que hayan sido abusados repetidamente durante muchos años por un familiar cercano. En segundo lugar, aunque las retractaciones eran raras en los casos estudiados en esta investigación, cuatro de las ocho víctimas que se retractaron lo hicieron al ser presionadas por un cuidador. Este resultado está en consonancia con la opinión de Summit de que la retractación suele ser una respuesta de la víctima a la presión de los adultos y con el resultado de Lawson y Chaffin (1992) de que es más probable que la víctima niegue los abusos sexuales cuando no se siente apoyada por sus cuidadores.

En tercer lugar, es posible que la víctima que manifestó que no recordaba algunas de sus alegaciones (el sexto caso de retractación comentado) se encontrara en la «fase de evitación» del desorden de estrés postraumático descrita por Koverola y Foy (1993), aunque también son posibles otras explicaciones del lapsus de memoria. En cuarto lugar, sólo se produjeron negaciones de la existencia de abusos en el 6% del total de los casos comprobados. La negación no constituye una prueba definitiva de que el niño no haya sido abusado. Cuando el niño niegue al principio la existencia del abuso sexual, es conveniente realizar una entrevista adicional, especialmente si hay otras pruebas sobre el abuso. En quinto lugar, un 10% de los casos se mostró reacio a revelar los abusos. Sin embargo, esta cifra probablemente esté subestimando el número real de casos que se sienten mal al revelar los abusos, lo que ocurre es que al no expresarse verbalmente esta actitud o ser breve es posible que no aparezca registrada en las fichas. Finalmente, los resultados del estudio no apoyan el punto de vista de que la revelación sea un proceso cuasi-evolutivo con estadios que se vayan resolviendo. Las teorías de estadios del desarrollo se basan en el supuesto de que los niños pasan por una secuencia invariante de estadios. Sin embargo, en este estudio la mayoría de los niños (78%) entraron en el estadio de revelación activa del abuso durante la primera entrevista y nunca «progresaron» hacia ningún otro estadio. Las negaciones y retractaciones no parecen seguir ningún patrón temporal o secuencial, como han propuesto Summit (1992) o Sorenson y Snow (1991).

En resumen, aunque un pequeño porcentaje de niños pequeños parece ser reacio a revelar los abusos, retractándose de sus declaraciones, un porcentaje aún más pequeño, la inmensa mayoría, parece mantener sus afirmaciones y nunca las niega cuando son interrogados por la policía. A pesar de la fragilidad de las pruebas empíricas sobre la prevalencia del patrón de revelación antes descrito, entre

© Ediciones Pirámide

los responsables de realizar la entrevista de investigación parece estar muy arraigada la creencia de que la retractación forma parte del proceso normal de revelación y de que los estudios han confirmado su creencia. Esto se traduciría en un convencimiento de que hay que acosar a los niños o, de lo contrario, nunca revelarán los abusos de los que han sido objeto (Bruck, Ceci y Hembrooke, 1998).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Anson, D. A., Golding, S. L. y Gully, K. J. (1993). Child sexual abuse allegations: Reliability of criteria-based content analysis. *Law and Human Behavior,* 17, 331-341.

Arntzen, F. (1993). *Psychologie der Zeugenaussage. System der Glaubwürdigkeitsmerkmale* (Psychology of witness statements: The system of reality criteria). Munich: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Berliner, L. y Conte, J. R. (1993). Sexual abuse evaluations: Conceptual and empirical obstacles. *Child Abuse and Neglect,* 17, 111-125.

Bradford, R. (1994). Developing an objective approach to assessing allegations of sexual abuse. *Child Abuse Review,* 3, 93-101.

Bradley, A. R. y Wood, J. M. (1996). How do children tell? The disclosure process in child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect,* 20, 881-891.

Bruck, M., Ceci, S. J. y Hembrooke, H. (1998). Reliability and credibility of young children's reports. From research to policy and practice. *American Psychologist,* 53, 136-151.

Carnes, C. N., Wilson, C. y Nelson-Gardell, D. (1999). Extended forensic evaluation when sexual abuse is suspected: A model and preliminary data. *Child Maltreatment,* 4, 242-254.

Ceci, S. J. y Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington, DC: American Psychological Association.

Dempster, H. (1993). The aftermath of child sexual abuse: Women's perspectives. En L. Waterhouse (Ed.), *Child abuse and child abusers,* pp. 58-72. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

DeVoe, E. R. y Faller, K. C. (1999). The characteristics of disclosure among children who may have been sexually abused. *Child Maltreatment,* 4 (3), 217-227.

De Young, M. (1992). Credibility assessment during the sexual abuse evaluation. En W. O'Donohue y J. H. Geer (Eds.), *The sexual abuse of children: Clinical issues,* vol. 2, pp. 256-282. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Doris, J. (1994). Commentary on Criteria-Based Content Analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 15, 281-285.

Esplin, P. W., Boychuk, T. y Raskin, D. C. (1988). *A field validity study of criteria-based content analysis of children's statements in sexual abuse cases*. NATO Advanced Study Institute on Credibility Assessment, Maratea, Italia.

Faller, K. C. y Corwin, D. L. (1995). Children's interview statements and behaviors: Role in identifyng sexually abused children. *Child Abuse and Neglect,* 19, 71-82.

Faller, K. C., Everson, M. y Lamb, M. (1997). *The art and science of forensic interviewing*. Miami, FL: Institute at the APSAC Colloquium.


© Ediciones Pirámide

Fontes, L. A. (1993). Disclosures of sexual abuse by Puerto Rican children: Oppression and cultural barriers. *Journal of Child Sexual Abuse,* 2, 21-35.

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.

González, L. S., Waterman, J., Kelly, R. J., McCord, J. y Oliveri, M. K. (1993). Children's patterns of disclosures and recantations of sexual and ritualistic abuse allegations in psychotherapy. *Child Abuse and Neglect,* 17, 281-289.

Honts, C. R., Peters, D. P., Devitt, M. K. y Amato, S. L. (1992). *Detecting children's lies with statement validity assessment: A pilot study of a laboratory paradigm.* NATO Advanced Study Institute on the Child Witness in Context: Cognitive, Social, and Legal Perspectives, Lucca, Italia.

Horowitz, S. W., Lamb, M. E., Esplin, P. W., Boychuk, T., Krispin, O. y Reiter-Laverey, L. (1997). Reliability of criteria-based content analysis of child witness statements. *Legal and Criminological Psychology,* 2, 11-21.

Joffe, R. y Yuille, J. C. (1992). *Criteria-based content analysis: An experimental investigation.* NATO Advanced Study Institute on the Child Witness in Context: Cognitive, Social and Legal Perspectives, Lucca, Italia.

Jones, D. P. H. y McGraw, J. M. (1987). Reliable and fictitious accounts of sexual abuse in children. *Journal of Interpersonal Violence,* 2, 27-45.

Koverola, C. y Foy, D. (1993). Post traumatic stress disorder symptomatology in sexually abused children: Implications for legal proceedings. *Journal of Child Sexual Abuse,* 2, 119-128.

Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hershkowitz, I. y Orbach, Y. (1997a). Criteria-based content analysis: A field validation study. *Child Abuse and Neglect,* 21, 255-264.

Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hershkowitz, I. y Orbach, Y. (1997b). Assessing the credibility of children's allegations of sexual abuse: A survey of recent research. *Learning and Individual Differences,* 9, 175-194.

Lamers-Winkelman, F. y Buffing, F. (1996). Children's testimony in the Netherlands: A study of Statement Validity Analysis. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony: Psychological Research and Law,* pp. 45-61. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Lawson, L. y Chaffin, M. (1992). False negatives in sexual abuse disclosure interviews: Incidence and influence of caretaker's belief in abuse in cases of accidental abuse discovery of STD. *Journal of Interpersonal Violence,* 7, 532-542.

Manzanero, A. L. (1997). Evaluando el testimonio de menores testigos y víctimas de abuso sexual. *Anuario de Psicología Jurídica,* 6, 13-34.

Mapes, B. E. (1995). *Child eyewitness testimony in sexual abuse investigations.* Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing.

Myers, J. E. B. (1992). *Evidence in child abuse and neglect cases.* New York: John Wiley.

O'Donohue, W. y Fanetti, M. (1996). Assessing the occurrence of child sexual abuse: An information processing, hypothesis testing approach. *Agression and Violent Behavior,* 1, 269-281.

Orbach, Y. y Lamb, M. E. (1999). Assessing the accuracy of a child's account of sexual abuse: A case study. *Child Abuse and Neglect,* 23, 91-98.

Raskin, D. C. y Esplin, P. W. (1991). Assessment of children's statements of sexual abuse. En J. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections,* pp. 153-164. Washington, DC: American Psychological Association.

© Ediciones Pirámide

Raskin, D. C. y Yuille, J. C. (1989). Problems in evaluating interviews of children in sexual abuse cases. En M. P. Toglia, S. J. Ceci y D. F. Ross (Eds.), *Adult perceptions of child testimony,* pp. 184-207. New York: Springer-Verlag.

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

Rieser, M. (1991). Recantation in child sexual abuse cases. *Child Welfare,* 70, 611-621.

Sorenson, T. y Snow, B. (1991). How children tell: The process of disclosure in child sexual abuse. *Child Welfare,* 70, 3-15.

Stauffer, L. y Deblinger, E. (1996). Cognitive behavioral groups for non-offending mothers and their young sexually abused children: A preliminary treatment outcome study. *Child Maltreatment,* 1, 65-76.

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. 47-71. Chichester, England: Wiley.

Steller, M. y Köehnken, G. (1989). Criteria-based statement analysis. En D. C. Raskin (Ed.), *Psychological methods in criminal investigation and evidence,* pp. 217-245. New York: Springer-Verlag.

Steller, M., Wellershaus, P. y Wolfe, T. (1988). *Empirical validation of criteria-based content analysis*. NATO Advanced Study Institute on Credibility Assessment, Maratea, Italia.

Summit, R. C. (1992). Abuse of the Child Sexual Abuse Accommodation Syndrome. *Journal of Child Sexual Abuse*, 1, 153-163.

Yuille, J. C. (1988). The systematic assessment of children's testimony. *Canadian Psychology,* 29, 247-262.

© Ediciones Pirámide

# Estrategias para mejorar el testimonio del niño en el juzgado

8

MARÍA DEL ROSARIO CORTÉS ARBOLEDA

## 1. INTRODUCCIÓN

En la década de los ochenta se produjo un cambio drástico en el grado de sensibilidad y de reconocimiento social del problema del abuso infantil. Estimulados por una concienciación cada vez mayor de la existencia de un delito, el abuso sexual infantil, los distintos estados norteamericanos fueron revisando sus procedimientos penales para que los acusadores pudieran actuar de una manera más eficaz con las víctimas y con los acusados. Esto, inevitablemente, produjo cambios importantes en el sistema legal, no sólo de los Estados Unidos, sino también de otros países occidentales (véase Bottoms y Goodman, 1996). El más importante de estos cambios fue el de la relajación de los requisitos que habían impedido que muchos niños pudieran testificar en casos civiles y penales.

Como señala Myers (1996), desde la década pasada se ha venido produciendo un cambio sin precedentes en la mejora de las habilidades de los profesionales encargados de entrevistar a los niños y en los esfuerzos por adaptarlos al ambiente del juzgado. Los impulsores de estos cambios fueron fundamentalmente jueces y abogados, por una parte, y los profesionales de la salud mental y de la medicina, por otra. El testimonio de los niños en los juicios por abuso sexual infantil ha hecho que los diversos profesionales implicados tengan que enfrentarse a importantes problemas, magnificados por los casos aparecidos en la prensa, que unas veces han llevado a cuestionar la eficacia de las medidas de protección contra los abusos y en otras los procedimientos utilizados para obtener y evaluar el testimonio de los niños (Bruck, Ceci y Hembrooke, 1998).

La presencia del niño en el juzgado para prestar testimonio contra la persona acusada implica que va a tener que pasar por la experiencia de un sistema ritualizado y con frecuencia poco sensible a sus necesidades y limitaciones (Mellor y Dent, 1994; Saywitz y Nathanson, 1993; Whitcomb, 1992). Para la

© Ediciones Pirámide

mayoría de los niños la interacción con los adultos es positiva, de manera que profesores, médicos y demás personas lo apoyan y se preocupan de él. Por el contrario, en el juzgado habrá al menos un adulto (el abogado defensor) que pondrá en duda todas sus afirmaciones y que intentará presentarlo como incompetente, confundido o, simplemente, como un niño entrenado o aleccionado sobre lo que tiene que decir.

En vista de la complejidad y gravedad que supone una acusación de abuso sexual infantil y del hecho de que el caso podría quedar en la palabra del niño contra la de un adulto, la exactitud del testimonio de los niños y la manera de obtener sus declaraciones se convierten en cuestiones de enorme importancia social (Saywitz y Goodman, 1996). Algunos expertos legales, investigadores del desarrollo cognitivo infantil y profesionales de la salud mental han observado que el ambiente del juzgado puede aumentar los niveles de estrés de los niños y disminuir su capacidad para poder aportar un testimonio exacto (por ejemplo, Saywitz, 1995). Por consiguiente, y con objeto de incrementar el grado de sensibilidad a las necesidades evolutivas y emocionales de los niños, estos expertos han propuesto determinados cambios en los procedimientos judiciales (por ejemplo, Whitcomb, 1992). Sin embargo, sus propuestas se han encontrado, en algunos casos, con la oposición de los profesionales del sistema legal, que entienden que podrían ir en contra de los derechos constitucionales de los defendidos (Lipovsky y Stern, 1997).

Diversos estudios empíricos han concluido que, aunque la intervención en el juzgado puede resultarle estresante al niño, su participación como testigo no tiene por qué implicar necesariamente un daño emocional (Flin, Bull, Boon y Knox, 1992; Goodman et al., 1992). No obstante, se han encontrado ciertos factores relacionados con el juzgado que parecen tener un mayor impacto negativo en los niños, tales como la interacción con múltiples profesionales, el alto nivel de estrés durante la fase previa a la declaración, tener que prestar testimonio en múltiples ocasiones, la falta de apoyo de la madre, la prestación del testimonio en sesión pública, el afrontamiento de un interrogatorio agresivo, la presencia del acusado durante el testimonio y la falta de pruebas que corroboren sus afirmaciones (Sas, Wolfe y Gowdey, 1996). Sin embargo, los profesionales pueden controlar muchos de estos factores sin una modificación demasiado sustancial de los procedimientos existentes.

Basándose en los resultados de los estudios realizados, Saywitz y Goodman (1996) y Lipovsky y Stern (1997) formularon una serie de recomendaciones sobre la práctica profesional con los niños abusados sexualmente que tienen que prestar testimonio en el juicio. La preparación adecuada de un niño para su comparecencia en el juzgado, la sensibilidad a las necesidades evolutivas de los niños y la colaboración interdisciplinaria es probable que sean suficientes en muchos casos para reducir el estrés inducido por el sistema y para incrementar la capacidad como testigo con objeto de que el niño pueda realizar un testimonio creíble (Saywitz y Goodman, 1996).

© Ediciones Pirámide

## 2. LA IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN INTERDISCIPLINAR

### 2.1. El papel del profesional de la salud mental

La preparación del niño para su testimonio en el juzgado no debe estar por encima de la mejora de su funcionamiento emocional global, pero evidentemente contribuye a alcanzar este objetivo. El establecimiento de una comunicación adecuada con el fiscal o con el abogado de la víctima es fundamental para que el psicólogo pueda preparar adecuadamente al niño. Su conocimiento de los planes del fiscal puede facilitar la intervención terapéutica con el niño. El psicólogo, por su parte, puede suministrarle al fiscal una valiosa información sobre el funcionamiento cognitivo, social y emocional del niño, así como sobre sus habilidades de afrontamiento y necesidad de apoyo. Evidentemente, el tipo de información a compartir debe limitarse a aquella que pueda resultar útil para la preparación del caso por el fiscal.

La identificación de los factores que pueden contribuir a un mejor testimonio del niño, reduciendo al máximo la posibilidad de daños psicológicos secundarios, requiere de una evaluación comprehensiva. Un predictor importante de la reacción del niño al proceso legal es el nivel de estrés previo a la comparecencia (Goodman et al., 1992), de manera que hay que evaluar su temperamento global y las reacciones específicas al abuso. Asimismo, el conocimiento de la capacidad del niño para dar un testimonio creíble requiere evaluar su nivel de desarrollo cognitivo. El psicólogo también tiene que investigar el grado en que el niño comprende el proceso judicial y evaluar los conocimientos que posee sobre su rol de testigo y sobre el procedimiento judicial. La idea de que va a tener que testificar puede provocar temores en el niño, de manera que hay que investigar sus niveles de ansiedad y de miedo ante ciertos aspectos del proceso judicial. Aparte de la ansiedad provocada por el proceso judicial en general, la perspectiva de tener que enfrentarse al abogado defensor y al acusado también puede despertar miedos y temores. Finalmente, habría que analizar la calidad de los apoyos con los que cuenta el niño y, caso de no tenerlos o de ser inadecuados, facilitar el desarrollo de unas relaciones de apoyo alternativas.

El psicólogo puede actuar también como experto en el tema, asesorando sobre las cuestiones relativas al abuso sexual, a la capacidad del niño para testificar (capacidad de memoria, exactitud de los recuerdos, límites evolutivos para el planteamiento de preguntas, distinción entre fantasía y realidad, desarrollo moral) y a los efectos que puede tener el proceso judicial sobre el desarrollo emocional (el miedo a dañar a su familia, el sentimiento de culpabilidad por el castigo del agresor, el temor a que no lo crean y el sentimiento de incapacidad guardan una estrecha relación con su capacidad para aguantar el estrés de la declaración) (Cantón, 1999; Lipovsky y Stern, 1997).

© Ediciones Pirámide

### 2.2. Papel del fiscal

El nivel de estrés que experimentan los niños que tienen que testificar depende de sus ideas sobre lo que los demás esperan de ellos, del número de comparecencias, de que existan pruebas corroborativas o no y de la disponibilidad de apoyos. De acuerdo con Lipovsky y Stern (1997), el fiscal debería tener en cuenta todas estas cuestiones y adoptar las medidas necesarias al respecto. Una primera medida debería ser aclararle desde el primer momento su papel en el proceso judicial, de manera que al reducirse su nivel de estrés pueda centrarse sobre determinadas cuestiones problemáticas. Asimismo, la existencia de pruebas que corroboren su testimonio es probable que reduzca la dureza del interrogatorio (otro factor relacionado con su reacción a la comparecencia como testigo) y que fortalezca la autoconfianza del niño. Por tanto, un segundo paso en la preparación del juicio debe ser la obtención de la mayor cantidad posible de información que confirme las alegaciones del niño. Dada la relación existente entre el nivel de estrés antes de la comparecencia y el apoyo materno con que cuenta el niño (Goodman et al., 1992), debería estimularse ese sistema de apoyo y, en caso de faltar, habría que desarrollar un sistema de apoyo alternativo (familiares, amigos).

Con objeto de determinar el nivel de funcionamiento cognitivo y emocional del niño, el fiscal debe discutir el caso con el psicólogo, quien puede aportarle información muy importante sobre sus habilidades cognitivas y sociales, así como sus miedos y temores relativos al juzgado, y hacerle sugerencias concretas para disminuir estos temores. Finalmente, para que el niño supere el proceso judicial es muy importante que el fiscal utilice el lenguaje y las habilidades adecuadas para entrevistar a los niños en general y a los que se encuentran traumatizados en particular.

## 3. CONOCIMIENTOS, EXPECTATIVAS Y MIEDOS

Dado que el nivel evolutivo del niño puede afectar a su comprensión de la terminología y de los procedimientos legales utilizados en el juzgado, parte de la actividad investigadora de los últimos años se ha centrado en el análisis de sus conocimientos, expectativas y miedos ante el sistema judicial. Los resultados obtenidos indican que los niños tienen unos conocimientos limitados sobre el contexto judicial, aunque éstos se van incrementando con la edad (por ejemplo, Freshwater y Aldridge, 1994). Los niños pequeños (cuatro a siete años de edad) son conscientes de las personas que intervienen en el juzgado, pero sus conceptualizaciones se basan en observaciones realizadas sobre la conducta manifiesta de estas personas («El juez está allí para sentarse en una silla en alto y dar golpes con el martillo»). A los cinco años de edad ya comprenden la necesidad de decir la verdad en el juzgado, aunque la razón que citan es el miedo al castigo, mientras que los mayores comprenden que el objetivo último del juicio es averiguar lo

© Ediciones Pirámide

sucedido. Los menores de diez años no comprenden del todo el papel decisorio del jurado o del juez, de manera que suelen considerar a los miembros del jurado como meros espectadores. Hacia los diez años de edad, la mayoría de los niños entiende los fundamentos del proceso de investigación y del proceso judicial. Comprenden también las funciones de los distintos profesionales que intervienen en el juzgado, así como nociones rudimentarias sobre la representación legal y sobre el proceso entre partes contrarias.

Muchos clínicos e investigadores señalan la falta de conocimientos de los niños sobre el juicio y sobre el procedimiento a seguir en la sala como una fuente importante de ansiedad (Whitcomb, 1992). Se supone que esta falta de conocimientos podría afectar negativamente a la calidad de su testimonio, ya que la ansiedad asociada al miedo a lo desconocido entorpece el funcionamiento de la memoria (Flin, 1993; Saywitz y Snyder, 1993). Sin embargo, los estudios no han demostrado todavía la existencia de un vínculo entre conocimientos legales y funcionamiento de la memoria en el contexto forense. El apoyo a esta hipótesis proviene de estudios en los que se evalúa el recuerdo de los niños sobre sucesos vistos en un ambiente de juicio simulado *versus* un aula o una habitación normal (Saywitz y Nathanson, 1993).

Los temores más frecuentes entre los niños que tienen que testificar son el miedo a hablar en público, a no comprender las preguntas, a perder el autocontrol en el estrado y a que no los crean. Una creencia ampliamente compartida por los niños de edad escolar en general, y por los que tienen que actuar como testigos en particular, es la de que el juzgado es para personas malas. Les preocupa el tener que probar su propia inocencia ante el tribunal o que se les castigue por equivocarse e incluso la posibilidad de ser encarcelados. Además, los niños temen encontrarse con el acusado en la sala y su venganza, sobre todo si han recibido amenazas para que no hablen. En los casos de abusos intrafamiliares, el niño puede temer que el resto de la familia se enfade por las posibles consecuencias negativas que su testimonio les puede suponer (por ejemplo, pérdida de los ingresos económicos). Estos miedos se reflejan en la dificultad para relajarse, para dormir y para concentrarse en la escuela. Bastantes niños se sienten incapaces de controlar sus miedos y muchos de ellos muestran también sintomatología del desorden de estrés postraumático (Wolfe, Sas y Wekerle, 1994).

Por ejemplo, Freshwater y Aldridge (1994) evaluaron mediante pruebas estandarizadas los conocimientos, temores y sentimientos de una muestra de niños y adolescentes (entre diez y dieciséis años de edad) que iban a tener que declarar a corto plazo en el juzgado y los compararon con los experimentados por una muestra de niños de edad escolar y otra de adultos. Los resultados del estudio demostraron que el nivel de conocimientos de los adultos era significativamente mayor que el de los dos grupos de niños, mientras que no se encontraron diferencias entre los niños que tenían que testificar (y que, al menos en parte, ya estaban implicados en el sistema legal) y el grupo de edad escolar. Este resultado apoya los datos de otras investigaciones en el sentido de que la experiencia con el pro-

© Ediciones Pirámide

ceso legal como testigo, en sí misma, no aumenta los conocimientos de los niños (Whitcomb, 1992). Dos errores muy frecuentes de los niños eran que a la víctima se la juzga lo mismo que al acusado y que el fiscal puede imponer las condenas. A la pregunta de por qué es importante decir la verdad en la declaración, un alto porcentaje de los niños de edad escolar más pequeños y de los del grupo que tenían que testificar respondieron en función de las consecuencias personales que podría tener para ellos el mentir (por ejemplo, porque podrían ser enviados a prisión). Por el contrario, los adolescentes y los adultos respondieron que por las consecuencias que su declaración podría tener para los otros. Por lo que respecta al miedo de los niños al juzgado, cuando se controló la variable edad no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos de niños en miedo general, aunque sí aparecieron algunas diferencias significativas entre los dos grupos en términos de tipos de miedos, centrándose los temores de los niños que tenían que testificar en aspectos relacionados con la apariencia del juzgado, mientras que los temores de los niños de edad escolar eran más amplios (por ejemplo, miedos relacionados con la reacción de su familia). Finalmente, los niños víctimas de abusos sexuales que iban a tener que declarar eran los que experimentaban en mayor medida sentimientos de nerviosismo, preocupación e intimidación.

## 4. PREPARACIÓN DEL NIÑO PARA SU COMPARECENCIA EN EL JUZGADO

Los resultados de los estudios realizados han puesto de relieve la conveniencia de que los niños reciban una preparación que les permita testificar con cierta eficacia. «Preparar» no implica instruirlos para que den las «respuestas correctas». Consiste simplemente en ayudarles a afrontar la experiencia de su comparecencia como testigo. Según Lipovsky y Stern (1997), la preparación implica familiarizar al niño con lo que le va a ocurrir durante el proceso judicial y ayudarle a prepararse para la experiencia, tanto emocional como física y mentalmente. Por consiguiente, son objetivos primarios de la preparación mejorar la capacidad del niño para responder en el juzgado de la manera más exacta, completa y fiable posible; maximizar su capacidad para que se le perciba como un testigo creíble y, finalmente, reducir al mínimo la probabilidad de que la comparecencia en el juzgado le repercuta negativamente.

La preparación para el juzgado habría que enlazarla con el tratamiento global del niño, ya que sus miedos y preocupaciones relativos a la comparecencia («nadie me va a creer») guardan relación con cuestiones más generales asociadas al abuso (por ejemplo, «la culpa la tuve yo»). Abordando simultáneamente las cuestiones relacionadas con el juzgado y las del abuso se puede potenciar tanto la capacidad del niño como testigo como su recuperación psicológica.

Lipovsky y Stern (1997), basándose en los resultados de recientes estudios empíricos, propusieron una serie de prácticas específicas para ayudar a los niños

© Ediciones Pirámide

a afrontar su comparecencia como testigos. Por su parte, Goodman, Batterman-Faunce y Kenney (1993) concluyeron que para que el niño rinda al máximo y experimente el menor estrés posible durante el interrogatorio hay que entrenarlo en técnicas que mejoren su testimonio (componente educativo) y que disminuyan sus niveles de intimidación y de estrés emocional asociados al contexto judicial (componente de reducción del estrés).

## 4.1. Componente educativo

Al niño y a su familia se les debe proporcionar una información básica sobre el proceso judicial y los procedimientos específicos a seguir en el juzgado (Lipovsky y Stern, 1997). Objetivos de este entrenamiento serían la instrucción en los procedimientos que se siguen en la sala de audiencias y en los papeles desempeñados por las distintas personas que intervienen (juez, fiscal, abogados, testigos), familiarizarlo con los términos y conceptos legales, enseñarle técnicas adecuadas de expresión oral, ayudarle a entender la finalidad del sistema judicial penal, conseguir que se sienta cómodo en la sala de audiencias y hacer que tome conciencia de la importancia de decir sólo la verdad.

Habría que averiguar qué expectativas tiene sobre su implicación en el juicio y aclararle su papel. Se pueden realizar juegos de rol en los que se represente la secuencia de pasos que va a tener lugar en el juzgado, destacando los aspectos específicos del proceso judicial. Se le debe explicar la importancia de decir la verdad a todo lo que se le pregunte y cuente. También habría que abordar determinadas normas específicas de la sala de audiencias. Por ejemplo, que una «objeción» planteada por uno de los abogados no es causa para que se alarme, sino que es una forma de hablar que utilizan los abogados para actuar en el juicio. Asimismo, se le debe instruir sobre el comportamiento que debe mantener dentro de la sala y cuando se siente en el estrado para testificar.

Tendrá que estar preparado y disponer de estrategias que le permitan afrontar determinadas interacciones. Esto no significa que estemos induciéndole a simular una determinada conducta, sino simplemente que adopte su mejor comportamiento. El fiscal debería procurar que el niño actúe de manera natural al testificar, de forma que el juez o el jurado vean que reacciona con naturalidad a lo que se le pregunta. Además, debería estar preparado para analizar las pruebas que se puedan presentar durante el proceso y saber que habrá un interrogatorio directo y un careo, si fuera así. Por último, un componente adicional de la preparación del niño sobre cómo comportarse y afrontar la comparecencia como testigo es su instrucción en el manejo del estrés, que más adelante comentaremos.

La realización de visitas previas a la sala de audiencias constituye una excelente oportunidad para instruir al niño sobre el proceso judicial. Los profesionales (por ejemplo, el fiscal, los profesionales de la salud mental o el abogado de la víctima) deberían utilizar esta oportunidad para implicar al niño en una serie de

© Ediciones Pirámide

actividades relevantes que lo familiaricen con el ambiente y la tarea de testificar, suministrándole en vivo oportunidades de practicar respondiendo a preguntas sin relación con los hechos juzgados (Keeny, Amacher y Kastanakis, 1992). Asimismo, se le puede dar la oportunidad de que adopte diversas perspectivas, sentándose en la sala de audiencias en los lugares que ocuparán el fiscal, la defensa, el juez y él mismo durante su declaración. Conforme vaya ocupando los distintos lugares, el psicólogo debe describir la identidad y el papel de cada participante. Como mínimo, debería saber la identidad y el papel de los abogados, del juez, del secretario, de los guardias de seguridad y de los espectadores. El niño también tendría que saber, en el caso de que así fuera, que se va a encontrar en la sala de audiencia con familiares que no lo apoyan o con miembros de la familia del acusado. Por otra parte, puede que desee que determinadas personas se encuentren presentes para apoyarlo.

Cuando el niño se siente en el lugar donde tendrá que declarar, el profesional puede revisar los procedimientos judiciales que se seguirán y formularle diversas preguntas no amenazantes, basadas en la realidad, pero sin relación con los detalles del caso (por ejemplo, ¿Dónde vives?, ¿Qué edad tienes?, ¿Quién es tu profesor?). El objetivo de plantear estas preguntas es doble. En primer lugar, dar al niño la oportunidad de practicar, oyendo y respondiendo a preguntas desde la posición que va a ocupar cuando tenga que declarar. En segundo lugar, ayudar al fiscal a evaluar su competencia, pudiendo utilizar después esta información en el proceso judicial para demostrar la competencia del testigo. Es aconsejable realizar una visita de este tipo al juzgado en una fecha temprana y programar otra segunda visita en los días o semanas que preceden a la celebración del juicio.

La preparación del niño también implica tener en cuenta las exigencias especiales que plantea el interrogatorio en una sala de audiencias, de manera que se han desarrollado técnicas para mejorar la exactitud de su testimonio. Por lo que respecta a la descripción de los sucesos, es necesario que comprenda la necesidad de decir la verdad en todo momento y que no aporte información inexacta. Walker (1993) y Saywitz (1995) llamaron la atención sobre el hecho de que los niños a menudo no comprenden las reglas de comunicación en la sala de audiencias, de manera que pueden responder a las preguntas del adulto con una información incompleta o inexacta. Por consiguiente, puede ser de gran utilidad que el niño practique cómo responder a preguntas en general o entrenarle sobre cómo responder a preguntas confusas, que lo pueden inducir a error, y sobre qué hacer si no recuerda o no sabe la respuesta ante una determinada pregunta (Saywitz y Moan-Hardie, 1994). Por ejemplo, instruirlo y entrenarlo para que diga cuándo no ha entendido algo y pida que se le repita la pregunta con otras palabras (Bull, 1995; Fisher y McCauley, 1995; Saywitz y Snyder, 1996).

Durante sesiones previas al juicio se le puede preparar para estas situaciones, planteándole preguntas multifacéticas y utilizando el *role-playing* de las respuestas apropiadas (por ejemplo, «no comprendo», «por favor repita la pregunta»). Un problema que se puede presentar al respecto, según el estudio de Saywitz y Moan-

© Ediciones Pirámide

Hardie (1994), es el uso excesivo de la respuesta «no sé»; habría que estimularlos para que utilicen el «no sé» sólo cuando verdaderamente no conozcan la respuesta. También se pueden utilizar técnicas para aumentar su resistencia a las preguntas sugerentes (Saywitz y Moan-Hardie, 1994). Este tipo de preparación se considera absolutamente necesario, ya que los niños pequeños pueden dar por supuesto que los adultos actuamos sin doblez cuando hablamos con ellos, de manera que es muy probable que no prevean el uso de preguntas tendenciosas en su contra. Naturalmente, las cuestiones utilizadas para enseñarles las habilidades de respuesta no deben estar relacionadas con las alegaciones de abuso sexual, sino con situaciones de la propia experiencia del niño.

Una nueva técnica para preguntar que ha demostrado ser prometedora a la hora de mejorar la exactitud de los informes de los niños es la elaboración narrativa (Saywitz y Snyder, 1993, 1996). Este procedimiento implica enseñar al niño que su descripción de los sucesos debe incluir detalles sobre quién ha estado implicado, dónde han tenido lugar los sucesos, qué acciones ocurrieron y las conversaciones o experiencias emocionales que formaban parte de los sucesos. Además, también desarrollaron técnicas para reducir la sugestibilidad de los niños ante preguntas capciosas, que incluían prácticas con *feedback* en respuesta a preguntas capciosas y explicaciones de las consecuencias de seguir adelante ante una sugerencia falsa (véase apartado 2 del capítulo 4).

Tan pronto como se conozca cuándo se va a plantear el caso habría que decírselo al niño y a su familia, que deben estar al corriente no sólo de cuándo se va a iniciar el proceso, sino también de la fecha aproximada en que tendrá que testificar el niño. Conocer el momento de la comparecencia le permitirá al fiscal programar la aparición a una hora óptima, debiendo dar para ello los pasos necesarios (por ejemplo, un niño que normalmente suela dormir entre la una y las tres de la tarde debería prestar declaración por la mañana). A los pequeños no se les debe exigir que esperen durante mucho tiempo para comparecer. En consonancia con esta recomendación, cualquier preparación para el juzgado, incluida la visita a la sala de audiencias se debería realizar teniendo en cuenta el tiempo desde el punto de vista del niño. La última sesión preparatoria antes del juicio debería realizarse durante una fecha muy próxima a su celebración y en las condiciones que se encontrarán presentes cuando el niño realmente tenga que testificar. La perspectiva temporal del niño también se debe tener en cuenta en la preparación del juicio, debiendo el profesional que lo vaya a interrogar estar al corriente del tiempo que es capaz de seguir manteniendo su concentración. Aunque para el profesional resulte más conveniente mantener una sola sesión preparatoria de una hora, es posible que el niño sólo sea capaz de mantenerse concentrado durante veinte minutos, en cuyo caso sería mejor realizar tres sesiones de veinte minutos.

Tanto los niños como sus familias deben estar informados sobre el lugar en que tendrán que estar esperando su turno de testificar y dónde tendrán que situarse durante la declaración. También es conveniente que el niño conozca dónde va a estar sentado el acusado mientras que él presta declaración, para que pueda deci-

© Ediciones Pirámide

dir previamente a dónde va a mirar mientras testifica. Mientras que unos prefieren que su silla esté vuelta o que el fiscal se ponga enfrente para no ver al acusado, otros piden poder mirarlo directamente. En la medida en que los procedimientos lo permitan, se deberían tener en cuenta sus preferencias. Los supuestos del fiscal pueden no coincidir con los deseos del niño, por lo que esta cuestión debería discutirse antes de que el niño compareciera en el juzgado.

## 4.2. Componente de reducción del estrés

La perspectiva de tener que prestar declaración en el juicio provoca miedo y ansiedad en la mayoría de los niños víctimas de abusos sexuales, de manera que el segundo componente se ocupa de su preparación emocional. Para potenciar al máximo sus habilidades y reducir lo más posible el estrés que suele acompañar a esta situación, la comparecencia del niño en el juzgado habría que verla como un suceso similar a otras experiencias estresantes de su vida (por ejemplo, un examen o una competición deportiva). Antes de diseñar el procedimiento a seguir, habría que averiguar qué experiencias de este tipo ha tenido y las estrategias que utilizó para afrontarlas. Se puede evaluar así si el niño tiene ya algunas estrategias eficaces de afrontamiento que pueda transferir fácilmente al campo legal.

Según Sas, Wolfe y Gowdey (1996), el componente de reducción del estrés implica la combinación de ejercicios respiratorios de relajación, relajación muscular profunda, reestructuración cognitiva y fortalecimiento, desensibilización sistemática y apoyo terapéutico. Los ejercicios respiratorios de relajación constituyen una estrategia básica para el control de la ansiedad y del nerviosismo del niño durante el juicio, de manera que tendrá que practicarlos con frecuencia. A las otras técnicas se irá recurriendo en función del grado de estrés que presente. Por ejemplo, cuando tenga miedos o temores extremos se debe utilizar la desensibilización sistemática.

Para reducir la ansiedad se pueden utilizar la relajación muscular profunda y la respiración controlada (Lipovsky y Stern, 1997). El niño debería recurrir a la primera (relajación progresiva de los grupos musculares principales del cuerpo) antes de la declaración, mientras espera su turno. Durante la declaración podría utilizar la respiración controlada, consistente en inhalar profundamente, despacio, por la nariz, manteniendo la respiración durante varios segundos y luego exhalar lentamente. Junto con la respiración lenta, deliberada, hay que instruir al niño para que repita palabras que reduzcan su ansiedad («calma», «tranquilo»). Puede recurrir a esta técnica mientras esta prestando declaración, cuando tenga que responder a una pregunta difícil o cuando aumente su ansiedad.

Además de las anteriores estrategias conductuales, el afrontamiento de los pensamientos sobre la comparecencia también puede ayudarlo a reducir sus niveles de ansiedad. Su evaluación de este acontecimiento le llevará a percibirlo como amenazante o como algo manejable, influyendo también en los sentimientos que

© Ediciones Pirámide

despierta en él. Se pueden utilizar estrategias cognitivas como la reestructuración cognitiva y las autoafirmaciones fortalecedoras. Por ejemplo, los errores o distorsiones del pensamiento se pueden abordar con las técnicas de reestructuración cognitiva, mientras que las autoafirmaciones pueden servir para reforzar a los niños que ya se sienten seguros y para contrarrestar las autoafirmaciones negativas que puedan estar manteniendo otros.

Otro método que puede ayudar a los niños a preparar su comparecencia para testificar es la inoculación del estrés. Este proceso implica tres fases principales. En primer lugar, el niño tiene que anticipar el factor de estrés, es decir, la experiencia de testificar en el juzgado. El segundo paso en la inoculación del estrés es el afrontamiento del elemento estresante, que requiere practicar estrategias conductuales y cognitivas mientras se imagina a sí mismo testificando. Por último, se le instruye para que utilice autoafirmaciones fortalecedoras; el niño aprende así a autorreforzarse para afrontar con éxito el estrés que supone tener que testificar.

Como hemos visto, la realización de visitas al juzgado permite instruir al niño sobre el proceso judicial. Supone, además, una excelente oportunidad para implicarlo en unas actividades que lo desensibilizarán con respecto al ambiente judicial y a la tarea de testificar. Siempre que sea posible, el psicólogo debe estar presente durante la visita del niño a la sala y aprovechar para instruirlo en vivo en la utilización de técnicas de reducción del estrés, maximizando la probabilidad de que estas habilidades de manejo del estrés se generalicen del ambiente terapéutico al legal.

Finalmente, la técnica del *role-playing* o la escenificación de las interacciones que van a tener lugar en el juzgado sirve también para familiarizar al niño con los procedimientos y para que pueda practicar su rol antes de entrar en la sala de audiencias. Además, la adopción de múltiples perspectivas en los ejercicios de *role-playing* y la práctica de su papel son teóricamente consistentes con los métodos de tratamiento de la ansiedad y del estrés basados en la exposición.

Acabaremos señalando la importancia de que los padres se aseguren de que el niño esté bien alimentado y descansado durante los días previos al juicio. Para que se encuentre relajado y se sienta seguro se puede organizar, por ejemplo, la visita a un pariente con el que el niño tenga una especial relación afectiva o ir a ver una película. El objetivo es conseguir que se encuentre a un nivel óptimo desde el punto de vista físico y emocional mientras testifica.

## 4.3. Evaluación de los programas de preparación

Sas, Austin, Wolfe y Hurley (1991) desarrollaron un programa para la preparación de niños y adolescentes, de cinco a diecisiete años, que tenían que testificar en casos de abuso sexual infantil. Las clases de preparación incluían el componente educativo y el componente de reducción del estrés. En su valoración de la eficacia del programa, Sas y sus colaboradores concluyeron que la preparación

© Ediciones Pirámide

para el juicio beneficiaba al niño de cuatro formas distintas: enseñándole los procedimientos seguidos en el juzgado, ayudándole a superar el estrés y la ansiedad relacionados con el abuso y con la testificación y, finalmente, ayudándole a contar su historia de la forma más competente posible. Además, los padres valoraban muy positivamente el componente de reducción del estrés, de manera que pensaban que habían disminuido los miedos y temores de sus hijos y que se les había suministrado apoyo y atención individual. Los autoinformes de los niños describieron también muy favorablemente la preparación recibida, manifestando que se sentían comprendidos por su terapeuta, con menos miedo, que creían conocer mejor el sistema judicial y que pensaban que podían prestar un buen testimonio.

Los resultados del estudio de seguimiento realizado tres años después por Sas, Hurley, Hatch, Malla y Dick (1993) sobre los efectos sociales y psicológicos de la participación en el juicio indicaban que, en general, las consecuencias negativas del juzgado se relacionan con un mayor estrés emocional y con una peor adaptación del niño. Además, en los casos en los que el perpetrador de los abusos era una figura parental la probabilidad de una mala adaptación emocional era mayor aún. La variable protectora más significativa era la disponibilidad de una madre que desde el mismo momento de la revelación respaldara, protegiera y apoyara al niño.

En general, la evaluación de los programas de preparación indica que, comparados con niños abusados que no han asistido a estos programas, los niños que reciben esta preparación conocen mejor los procedimientos y términos legales, presentan menos miedos generales y relacionados específicamente con el abuso y se potencia su memoria, al tiempo que se reduce su sugestibilidad y nivel de estrés. También los fiscales están convencidos de que los niños preparados lo harán mejor globalmente y estarán mejor orientados en el juicio que los niños que no reciben esta preparación. Además, el porcentaje de veredictos de culpabilidad es mayor en los casos de niños que han seguido todo el programa de preparación. A la vista de estos resultados, Goodman et al. (1993) señalaban la necesidad de que, al tiempo que se lucha por la reforma del actual sistema legal, se trabaje por mejorar la exactitud del testimonio de los niños y disminuir su nivel de estrés. No obstante, como estos mismos autores reconocen, los esfuerzos por proteger al niño de las consecuencias negativas de su comparecencia y por proporcionarles un ambiente que potencie la exactitud de su testimonio conducen también a reformas más radicales del sistema legal que es necesario abordar.

## 5. NECESIDAD DE PROCEDIMIENTOS JUDICIALES ESPECIALES

### 5.1. Medidas procesales adoptadas en otros países

La preocupación por los efectos que puede tener en los niños su intervención en la sala de audiencias ha llevado a jueces y legisladores a introducir diversas innovaciones procesales, en un intento de protegerlos del estrés provocado por el

© Ediciones Pirámide

propio sistema (McGough, 1994; Murray, 1995; Spencer y Flin, 1993). Sin embargo, y a pesar de estos cambios, se han realizado pocos esfuerzos por incluir las reformas dentro de un conjunto de leyes que configuren un código sobre el testimonio del niño (Myers, 1996). Entre las técnicas innovadoras introducidas, la que ha despertado un mayor interés ha sido el uso del circuito cerrado de televisión. En ciertos casos de abuso sexual infantil se permite utilizar este procedimiento para proteger a los niños de la intimidación que les puede suponer tener que enfrentarse cara a cara con el acusado y la prestación del testimonio en audiencia pública. Su testimonio se hace más fluido y los niños parecen más confiados, relajados y consistentes cuando testifican vía circuito cerrado de televisión (Davies y Noon, 1991). No obstante, hay también datos que indican que este sistema puede repercutir negativamente en su credibilidad, en el sentido de que el jurado tiende a desconfiar más de las afirmaciones del niño realizadas con este procedimiento y su testimonio parece impactarle menos (Batterman-Faunce y Goodman, 1993; Davies y Noon, 1991).

¿Qué otras medidas se han adoptado para hacer que la sala de audiencias resulte más «amigable para los niños»? Los estudios demuestran que cuando se le permite a un progenitor o a otra persona significativa para el niño sentarse junto a él en la sala, se siente menos asustado y aumenta su capacidad de respuesta. Cuando la sesión se celebra a puerta cerrada llora menos. Por el contrario, los niños que temen al acusado tienen más dificultades para contestar y después expresan unos sentimientos más negativos sobre su implicación en el procesamiento (Goodman et al., 1992). Otras formas de obtención del testimonio, que pueden ser beneficiosas para el niño y para la justicia, son la utilización del espejo unidireccional para ocultarlo del agresor mientras presta testimonio, la creación de salas de audiencia especiales para niños, que sea un profesional neutral quien le tome declaración o asignar fiscales especiales que estén familiarizados con el abuso sexual para que el estrés de la supuesta víctima se reduzca (Batterman-Faunce y Goodman, 1993; Berliner y Conte, 1995). Sin embargo, para que el sistema judicial se plantee en serio la introducción de estas innovaciones hacen falta pruebas consistentes que demuestren que estos procedimientos suponen realmente una mejora del proceso.

Algunos países han realizado un considerable esfuerzo legislativo y judicial para reformar el sistema penal y adaptarlo al testimonio del niño (McGouhg, 1994; Murray, 1995; Spencer y Flin, 1993). Por el contrario, se ha hecho mucho menos por reformar los procedimientos de los juzgados de familia. Esta escasez de reformas en los contextos no penales probablemente se deba a dos factores. En primer lugar, el juez tiene una mayor flexibilidad para actuar en beneficio del niño en los procesos no penales, pudiendo no verse tan necesaria la reforma. En segundo lugar, y aunque los procesos civiles son muy importantes para los niños, el sistema judicial penal despierta más interés al ser más visible y contencioso.

Myers (1996) clasifica en diez categorías las reformas judiciales acometidas: admisibilidad de las declaraciones hechas por alguien que las ha oído del niño,

© Ediciones Pirámide

competencia de los niños para actuar como testigos, alteraciones introducidas en la sala de audiencias para adaptarla al niño, control judicial de los procedimientos e interrogatorios, personas de apoyo al niño, exclusión de testigos durante el testimonio del niño, cierre de la sala de audiencias al público y a la prensa, presentación del testimonio grabado o mediante circuito cerrado de televisión, consejero o *guardian ad litem* para el niño y eliminación del requisito de corroboración.

### 5.1.1. *Admisibilidad de las declaraciones hechas por el niño a otros*

Los niños pueden revelar que han sido o están siendo objeto de abuso sexual a sus padres, profesores, médico, psicólogo o a un amigo, constituyendo estas revelaciones en muchos casos una prueba convincente. Sin embargo, estas confidencias realizadas fuera del juzgado son rechazadas por el procedimiento legal angloamericano al considerarlas como simples rumores, a no ser que cumplan determinados requisitos. Por el contrario, en los países que se guían por la ley civil se suelen admitir las declaraciones oídas al niño.

De acuerdo con Sas, Wolfe y Gowdey (1996) en los casos de abuso sexual infantil hay tres buenas razones que justifican la admisión de los testimonios oídos al niño. En primer lugar, la revelación inicial del abuso sexual por un niño pequeño a un padre suele ser el informe más gráfico y completo y en el que a menudo se fundamenta la acusación. En segundo lugar, puede ser la única prueba disponible si el niño no puede o no presta testimonio; aunque la mayoría de los niños está capacitada para hacerlo, unos resultan ineficaces como testigos y a otros puede que no se les permita. Cuando no puede testificar, las declaraciones hechas con anterioridad al juicio son la única forma de comunicarse con el juez o con el jurado. Si presta testimonio, pero lo hace mal, las declaraciones oídas con anterioridad pueden reforzar su credibilidad. Además, pueden ser más fiables incluso que su testimonio en vivo por varias razones (por miedo al acusado, por ejemplo). Finalmente, como señala Myers (1996), el abuso sexual infantil es uno de los delitos más difíciles de detectar y de perseguir al ser la víctima el único testigo en la mayoría de los casos, de manera que las declaraciones oídas al niño cobran mayor importancia por la falta de pruebas corroborativas médicas y de cualquier otro tipo.

### 5.1.2. *Competencia para testificar*

Para prestar testimonio como testigo es necesario que el individuo posea las capacidades cognitivas y morales que le dan la competencia para hacerlo. Debe tener la suficiente memoria como para recordar el suceso, ser capaz de comunicarse de forma inteligible, comprender la diferencia entre verdad y mentira y entender la obligación de decir toda la verdad.

© Ediciones Pirámide

En Estados Unidos coexisten tres enfoques sobre la cuestión de la competencia del niño para testimoniar. En primer lugar, y en un número cada vez menor de estados, se admite el supuesto de que los niños hasta una determinada edad (diez o doce años) carecen de la competencia para prestar testimonio. Por consiguiente, para que un niño «presuntamente incompetente» pueda actuar como testigo el juez debe examinar su memoria, si comprende la diferencia entre verdad y mentira, y si entiende la obligación de decir toda la verdad. El segundo enfoque deja a un lado el criterio arbitrario de la edad y mantiene que «cualquier persona es competente para actuar como testigo». Este enfoque, predominante en los Estados Unidos, permite que muchos niños testifiquen sin tener que evaluarse su competencia. El tercer enfoque predomina en varios estados con leyes que garantizan que las víctimas de abuso puedan testificar sin necesidad de un examen preliminar (véase Myers, 1992). En otros países la regulación legal requiere simplemente que la persona que interroga al niño determine que el niño comprende la necesidad de decir la verdad y que se compromete a hacerlo.

### 5.1.3. *Modificación de la sala de audiencias para adaptarla al niño*

La ley no establece que las salas de audiencias tengan que tener una determinada configuración, de manera que, siempre que se garanticen los derechos del acusado a un juicio justo, se pueden realizar determinados cambios menores para adaptarla a los niños. De hecho, los jueces han ido realizándolos. Por ejemplo, se ha permitido que la silla del niño pudiera estar ligeramente vuelta con respecto al acusado o que el niño susurrara las respuestas a su madre, que las repetía en voz alta. En otro juicio el fiscal se situó de manera que el niño pequeño no pudiera ver al acusado mientras prestaba declaración. Otras adaptaciones permitidas han sido autorizar al juez para que prohíba que las personas entren o salgan de la sala de audiencias durante el testimonio del niño; que el juez pueda exigir a los abogados que permanezcan sentados durante el interrogatorio y que pueda instruirlos para que realicen objeciones sin intimidar al niño; conceder al niño unos períodos razonables de descanso en los que pueda retirarse de la sala de audiencias; y, por último, dejar a la discreción del juzgado la reubicación en la sala de todas las partes con objeto de crear un ambiente lo más confortable posible para el niño.

### 5.1.4. *Control judicial de los procedimientos y del interrogatorio*

El juez tiene autoridad para controlar los procedimientos a seguir y el interrogatorio de los testigos. Para que el interrogatorio sea eficaz en la consecución de la verdad, se evite la pérdida innecesaria de tiempo y el testigo no pase por

© Ediciones Pirámide

una situación traumática, el juez tiene la facultad de ejercer un control razonable sobre la forma de interrogar a los testigos y el orden, así como sobre la presentación de pruebas. Puede prohibir, por ejemplo, el examen de una cuestión irrelevante y las preguntas capciosas, ambiguas o ininteligibles. Por último, tiene autoridad para impedir las preguntas que intenten acosar o instigar al testigo. Sin embargo, los abogados también tienen derecho a preguntar al testigo como estimen conveniente, de manera que los jueces son particularmente respetuosos con el derecho de la defensa de interrogar a los testigos de la acusación, incluido el niño.

### 5.1.5. *Personas de apoyo*

La presencia de un adulto de apoyo aumenta la capacidad de algunos niños para testificar. Por ejemplo, Goodman et al. (1992) concluyeron que la presencia de un padre o de una persona querida se relacionaba con el hecho de que los niños respondieran a más preguntas durante el interrogatorio. Permitir que el niño esté acompañado por un adulto que lo apoye y en el que pueda confiar es una reforma judicial prioritaria para estos autores.

### 5.1.6. *Cuando la persona de apoyo es un testigo*

Para que no puedan ir elaborando su testimonio en función de lo que declaren los demás, los testigos deben aguardar su turno fuera de la sala de audiencias. Sin embargo, el niño abusado puede necesitar la presencia de un adulto que también tiene que actuar como testigo y que tendría que quedarse fuera de la sala. La solución en estos casos es disponer del apoyo de otra persona que no tenga que comparecer como testigo. No obstante, si el único adulto que puede suministrarle apoyo emocional también actuara de testigo, habría que disponer su comparecencia antes que la del niño para que pudiera permanecer en la sala durante el testimonio de la víctima.

### 5.1.7. *Cierre de la sala de audiencias al público y a la prensa*

Hay países, como Estados Unidos, donde se considera que el acusado en un proceso penal tiene derecho a un juicio público y la prensa y el público a asistir, de manera que lo normal es que los juicios por abuso sexual infantil se celebren en audiencia pública y que el cierre de la sala sea la excepción. Sin embargo, los expertos consideran apropiado el cierre al público y a la prensa de la sala de audiencias, sobre todo cuando el niño tiene que describir actos denigrantes y embarazosos de explicar.

© Ediciones Pirámide

### 5.1.8. *Testimonio grabado*

Aunque existen varios métodos para que los niños no tengan que prestar testimonio en presencia del acusado, la técnica que ha despertado un mayor interés ha sido la del circuito cerrado de televisión. Sin embargo, la utilización de esta técnica para evitar la presencia física del niño delante del acusado choca con el derecho de éste a una confrontación con la persona que lo acusa. Los legisladores de habla inglesa suelen compartir la creencia de que enfrentar al acusador con el acusado es una forma de asegurarse de que dice la verdad (Spencer y Flin, 1993).

A principios y mediados de los ochenta se promulgaron en varios países leyes sobre el testimonio en vídeo con objeto de evitarle al niño la confrontación cara a cara con el acusado. Estas leyes relativas a la prestación de testimonio en vídeo son de tres tipos: entrevistas de investigación grabadas, grabación del testimonio para su proyección durante el juicio y el testimonio mediante circuito cerrado de televisión. En Inglaterra el Acta de Justicia Criminal de 1991 reguló las condiciones en las que se puede admitir la *grabación de la entrevista de investigación* (Bull y Davies, 1996; Davies, Wilson, Mitchell y Milsom, 1995). La ley canadiense también contiene una disposición sobre la admisibilidad de las grabaciones de las entrevistas en los casos de abuso sexual infantil, siempre que los contenidos de la grabación sean los adecuados y la grabación se haya realizado dentro de un plazo razonable de tiempo después del delito (Sas et al., 1996). Durante la década de los ochenta diversos estados norteamericanos redactaron también leyes autorizando la presentación de las grabaciones de la entrevista de investigación en sustitución del testimonio del niño. Al ir en contra del derecho constitucional del acusado a una confrontación con el acusador, algunas de estas leyes fueron declaradas inconstitucionales.

En muchos estados norteamericanos se han promulgado leyes que permiten *grabar el testimonio del niño antes del juicio,* en la sala de audiencias o en cualquier otro lugar. El *testimonio por circuito cerrado* de televisión ha sido la reforma más controvertida en Norteamérica. Ante el ataque que puede suponer para el derecho constitucional del acusado a la confrontación cara a cara con su acusador, la Corte Suprema estableció que el interés del Estado por el bienestar físico y psicológico del niño es más importante, al menos en algunos casos, que el derecho del acusado a enfrentarse con su acusador. Sin embargo, antes de restringir este derecho, el juez tiene que determinar que la presencia del acusado provocará en el niño un cierto nivel de estrés emocional, más allá del simple nerviosismo o excitación. Debe tratarse de un estrés emocional tan grave que impida al niño comunicarse de forma razonable. Además, este estrés deberá tener su origen en el acusado, no en el miedo a la sala, a los espectadores o a cualquier otro factor.

Los países que no tienen el derecho constitucional de confrontación tienen una mayor flexibilidad. Por ejemplo, Canadá, Inglaterra y Nueva Zelanda autorizaron el enlace directo por televisión en 1988 y 1989 (Bull y Davies, 1996; Davies y Noon, 1991; Pipe y Henaghan, 1996; Sas et al., 1996). En 1991 entró en vigor en

© Ediciones Pirámide

Escocia el estatuto para el uso del enlace directo por televisión para el testimonio de los niños (Murray, 1995; Flin et al., 1996). Asimismo, a principios de los noventa la mayoría de los estados de Australia promulgaron leyes autorizando el circuito cerrado de televisión para que los niños pudieran testificar (Shrimpton, Oates y Hayes, 1996).

### 5.1.9. *Consejero, «guardian ad litem» o representante legal*

En Estados Unidos al niño se le puede asignar un defensor (un abogado u otra persona con entrenamiento adecuado) que proteja sus intereses, cuya función varía según el tipo de litigio. En los casos no penales asume un papel activo en la investigación, realizando recomendaciones al juzgado y, si se trata de un abogado, interrogando a los testigos en el juicio (Haralambie, 1993). En los juicios penales su papel es más limitado (por ejemplo, no puede interrogar directamente a los testigos), aunque puede desempeñar un papel muy importante ayudando al niño y a su familia a desenvolverse dentro del sistema legal. Por ejemplo, los jueces a veces permiten las adaptaciones antes mencionadas del sistema al niño amparándose en las leyes existentes (Goodman et al., 1992; Murray, 1995; Pipe y Henaghan, 1996), pero la escasa frecuencia de este tipo de adaptaciones probablemente se deba a la falta de voz del niño en el proceso.

### 5.1.10. *La exigencia de corroboración*

Ha sido tanto el escepticismo que provocaba el testimonio de un niño que nunca se producía una sentencia condenatoria por el testimonio de la víctima de abuso sexual infantil, a no ser que pudiera ser corroborado. Sin embargo, a partir de la década de los setenta se fue abandonando este requerimiento de corroboración, de manera que en países como Estados Unidos se ha eliminado o apenas se le da importancia en la actualidad (Ceci y Bruck, 1998; Myers, 1992).

## 5.2. Innovaciones procesales en España

La reciente Ley Orgánica 14/1999, de 9 de junio, propone la modificación de los artículos 13 y 109 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal e introduce un nuevo artículo 544 bis con la finalidad de facilitar la inmediata protección de la víctima en los delitos de malos tratos, mediante la introducción de una nueva medida cautelar que permita el distanciamiento físico entre el agresor y la víctima, una medida que podrá acordarse en las primeras diligencias. Esta ley orgánica introduce cambios procesales que deben redundar en una considerable minoración de las consecuencias que sobre la propia víctima o sobre los testigos menores de edad

© Ediciones Pirámide

puede tener el desarrollo del proceso. Introduce la cobertura necesaria para que no se produzca confrontación visual entre aquellos y el procesado, aclarando que la forma de llevarse a cabo podrá consistir en la utilización de medios audiovisuales. Además, por congruencia con este principio, entiende que la práctica de careos cuando los testigos sean menores de edad, pasa a tener carácter excepcional.

Las modificaciones procesales más importantes que esta ley orgánica introduce en la Ley de Enjuiciamiento Criminal en lo relativo al testimonio de los menores de edad serían las siguientes:

La modificación sexta añade un último párrafo al artículo 448: «Cuando el testigo sea menor de edad, el Juez, atendiendo a la naturaleza del delito y a las circunstancias de dicho testigo, podrá acordar en resolución motivada y previo informe pericial que se evite la confrontación visual del testigo con el inculpado, utilizando para ello cualquier medio técnico o audiovisual que haga posible la práctica de esta prueba». Por otra parte, la novena modificación añade un segundo párrafo al artículo 707: «Cuando el testigo sea menor de edad, el Juez o Tribunal podrá, en interés de dicho testigo y mediante resolución motivada, previo informe pericial, acordar que sea interrogado evitando la confrontación visual con el inculpado, utilizando para ello cualquier medio técnico o audiovisual que haga posible la práctica de esta prueba».

En lo concerniente a la cuestión del careo, las modificaciones séptima y décima añaden un segundo párrafo a los artículos 455 y 713, respectivamente, con el siguiente contenido: «No se practicarán careos con testigos que sean menores de edad salvo que el Juez lo considere imprescindible y no lesivo para el interés de dichos testigos, previo informe pericial».

## 6. CREDIBILIDAD DE LAS ALEGACIONES DEL NIÑO Y TESTIMONIO DEL EXPERTO

En los casos de abuso sexual infantil la credibilidad de la víctima juega un papel fundamental, ya que, debido a la naturaleza de los hechos que se juzgan, rara vez existen pruebas materiales o testigos. Esta peculiaridad ha hecho que se levanten voces reclamando innovaciones procesales y, concretamente, la necesidad del informe pericial sobre la credibilidad del niño. Sin embargo, para conocer los efectos de estas innovaciones es necesario conocer lo que piensan los jueces y jurados sobre la capacidad del niño para declarar y qué veredictos emiten cuando su testimonio es crucial (Kovera y Borgida, 1996).

### 6.1. Percepción de la credibilidad del niño

Los primeros estudios sobre el grado de credibilidad que los adultos conceden al testimonio de los niños utilizaron una metodología de encuesta. En general, los

© Ediciones Pirámide

encuestados manifestaban sus dudas sobre la credibilidad del testimonio, pensando que el niño era un testigo poco fiable e inexacto y que podía ser fácilmente manipulado por el entrevistador. Sin embargo, los niños de preescolar que testifican en casos de abuso sexual infantil pueden parecerles más creíbles que los mayores. Por ejemplo, los encuestados por Corder y Whiteside (1988) pensaban que la probabilidad de que los niños mayores mintieran sobre un posible abuso sexual era mayor que cuando los niños tenían menos de cinco años de edad, aunque el 55% opinaba que niños de tan sólo tres años podían también inventarse una falsa alegación de abuso sexual.

Sin embargo, los resultados de estas encuestas sólo tienen un carácter informativo y no está claro si la percepción sobre la competencia del niño sería la misma si se tratara de un testimonio real durante un juicio. Goodman, Golding, Helgeson, Haith y Michelli (1987) investigaron esta cuestión y encontraron que los miembros de un jurado tendían a percibir a un testigo de seis años de edad como menos exacto y mas fácil de manipular que los adultos. Sin embargo, los sujetos del experimento que oyeron el testimonio del niño junto con otras evidencias (*versus* los que sólo oyeron el testimonio de un adulto) era más probable que emitieran un veredicto de culpabilidad. Por consiguiente, los investigadores concluyeron que los participantes no ignoraban el testimonio del niño, sino que simplemente le daban menos peso en la determinación de su veredicto.

Leippe y Romanczyk (1989) llevaron a cabo también una serie de cuatro experimentos en los que demostraron que las inconsistencias en el testimonio afectaban negativamente a la credibilidad dada a los niños de seis años, mientras que no afectaba a las valoraciones de la credibilidad de los testigos de diez o de treinta años de edad (Leippe y Romanczyk, estudio 3, 1989). Estos investigadores concluyeron que la edad de los testigos presenciales no influía en la frecuencia de veredictos de culpabilidad. Por el contrario, en un experimento similar (Leippe y Romanczyk, estudio 4, 1989) los jurados percibieron al niño de seis años como más creíble que el testigo adulto. En esta misma línea, los participantes del estudio de Ross, Dunnig, Toglia y Ceci (1990) pensaban que el niño de ocho años era más creíble que los testigos de veintiuno o setenta y cuatro años. Los miembros del jurado creían que el testimonio prestado por niños y personas mayores es menos probable que sea exacto que el de los adultos jóvenes, aunque los primeros probablemente serían más honestos y de fiar que los jóvenes.

Para explicar estos resultados contradictorios se ha argumentado que el contexto del juicio influye en la valoración que los adultos hacen de la capacidad de memoria del niño y de la credibilidad de su testimonio (Bottoms y Goodman, 1994). Así, algunos investigadores han analizado los factores que afectan a la percepción de la credibilidad del niño en los casos de abuso sexual infantil. Por ejemplo, Duggan et al. (1989) presentaron a sus sujetos una simulación en vídeo de un juicio de abuso sexual infantil. Los adultos que vieron a

© Ediciones Pirámide

una víctima de nueve años era más probable que condenaran al acusado que aquellos que vieron a víctimas de cinco o de trece años de edad. Es posible que los participantes creyeran que los niños de cinco años tenían una menor capacidad para aportar un testimonio exacto y que la probabilidad de que los de trece años se inventaran una historia de este tipo era mayor (en otras palabras, que eran menos fiables como testigos) que los de nueve años de edad. De hecho, estudios posteriores han confirmado que los adultos tienden a atribuir una mayor responsabilidad en el abuso sexual a las víctimas de más edad (Isquith, Levine y Scheiner, 1993). En esta misma línea, Bottoms y Goodman (1994) demostraron que la credibilidad de la víctima de abuso sexual infantil guarda una relación inversa con su edad, de manera que los sujetos del estudio otorgaban una mayor credibilidad a los niños de menor edad (Bottoms y Goodman, estudios 1 y 3, 1994).

En una investigación realizada por O'Donohue y sus colaboradores (informado en O'Donohue y O'Hare, 1997) se investigó la influencia que otros factores (tales como el género del acusado) pueden tener sobre la credibilidad de las alegaciones de abuso sexual infantil. Los sujetos leían una viñeta en la que un niño declaraba que había sido abusado sexualmente y en la que el acusado negaba la acusación. Los resultados revelaron que los hombres y las mujeres encontraban al niño igualmente creíble, las acusaciones contra adultos varones eran más creíbles que las que implicaban a mujeres y los educadores creían menos las acusaciones de abuso sexual que los estudiantes universitarios. Había una interacción significativa entre el género del sujeto y el género del perpetrador en el sentido de que los varones encontraban más creíbles las acusaciones que implicaban a perpetradores varones que las que implicaban a mujeres. En un estudio similar realizado por O'Donohue y O'Hare (1997) se investigó la credibilidad de las acusaciones de abuso sexual infantil y de las acusaciones de violación y de acoso sexual. También se analizaron las creencias sobre los castigos que se merecen los individuos que cometen actos de abuso sexual y los que realizan acusaciones falsas. En todos los casos las alegaciones del acusador se percibían como más creíbles que las negaciones del acusado, siendo las acusaciones de abuso sexual infantil las más creíbles. Los varones tendían a pensar que los niños no mienten y encontraban las alegaciones de las mujeres adultas menos creíbles que las de las niñas. Las mujeres, debido quizá a la empatía con las víctimas, veían todas las alegaciones igualmente creíbles. Con respecto a las actuaciones a seguir, la terapia parecía ser la acción más adecuada en todos los casos de abusos; era considerada particularmente apropiada para los niños que hacían alegaciones falsas de abuso sexual y para las mujeres que denunciaban violaciones falsas. De todas formas, a las acusaciones falsas de los niños se les daba menos importancia debido a que su conducta era vista como más excusable que la de las mujeres. Por último, un porcentaje similar de sujetos se mostró partidario de que el autor de abusos sexuales a niños recibiera terapia (20,5%) o de que fuera condenado a muerte o a cadena perpetua (18,2%).

© Ediciones Pirámide

## 6.2. Credibilidad de los niños y testimonio del experto

Los investigadores han comenzado a estudiar los posibles efectos de distintos tipos de informe pericial que se pueden presentar en los casos de abuso sexual infantil (Kovera y Borgida, 1996). Así, por ejemplo, se ha utilizado el informe pericial sobre el síndrome de acomodación al abuso sexual infantil (Summit, 1983) para explicar las reacciones del niño al abuso (por ejemplo, retraso de la revelación, retractación de lo declarado). Un supuesto del *testimonio del síndrome* es que los niños objeto de abusos sexuales muestran una serie de respuestas prototípicas, de manera que el experto puede inferir a partir de ellas la existencia de abusos sexuales. En otros casos, el informe pericial versa sobre la *credibilidad del niño que va a testificar,* sin abordarse la cuestión última del juicio (es decir, la cuestión de si el acusado es o no culpable). El supuesto que subyace a este tipo de testimonio es que la experiencia clínica con víctimas de abuso sexual infantil constituye una base sólida que autoriza a realizar juicios relativos a la credibilidad. Finalmente, el experto a veces testifica aportando detalles de las entrevistas clínicas mantenidas con el niño y en las que ha utilizado los *muñecos anatómicamente detallados* como instrumento de evaluación. El supuesto en este caso es que como los niños no suelen tener unos conocimientos sexuales muy detallados, sólo aquellos que realmente han sufrido abusos realizarán actividades sexuales con estos muñecos. Sin embargo, la mayoría de los investigadores considera que el único uso lícito de estos muñecos debería ser el de instrumentos para facilitar la comunicación y no como diagnóstico (véase capítulo 6).

Con objeto de investigar la influencia de los diversos tipos de informe pericial sobre la credibilidad de los niños y sobre la sentencia final, Kovera, Levy, Borgida y Penrod (1994) presentaron a los sujetos de su muestra una simulación en vídeo de un juicio de abuso sexual infantil en la que cambiaba el tipo de informe pericial ofrecido. Los sujetos que habían escuchado el testimonio experto (con independencia del tipo) era más probable que condenaran al acusado que aquellos otros que no escucharon ningún testimonio experto. Por otra parte, al informe pericial basado en la existencia de un síndrome le concedían menos importancia y pensaban que tenía menor utilidad que los informes periciales sobre la credibilidad del niño y sobre su conducta con los muñecos anatómicos. Los investigadores concluyeron que la presentación del informe pericial parecía influir en la toma de decisiones favorables al niño.

En los casos de agresiones sexuales los adultos suelen conceder una menor credibilidad a los adolescentes que a los niños de preescolar (Duggan et al., 1989; Bottoms y Goodman, 1994). Sin embargo, el informe pericial sobre las reacciones típicas de las víctimas de abuso sexual infantil puede influir en un cambio de percepción, haciendo que los efectos de la edad del niño se vean atenuados. Concretamente, los miembros de un jurado confían más en los niños mayores cuando un experto les informa que la conducta presenta síntomas asociados al

© Ediciones Pirámide

abuso sexual. El informe pericial proporciona información a jueces y jurados que contrarresta sus creencias previas sobre la capacidad del niño para declarar con exactitud.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Batterman-Faunce, J. M. y Goodman, G. S. (1993). Effects of context on the accuracy and suggestibility of child witnesses. En G. S. Goodman y B. L. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses,* pp. 301-330. New York: Guilford.

Berliner, L. y Conte, J. R. (1995). The effects of disclosure and intervention on sexually abused children. *Child Abuse and Neglect,* 19, 371-384.

Bottoms, B. L. y Goodman, G. S. (1994). Perceptions of children's credibility in sexual assault cases. *Journal of Applied Social Psychology,* 24, 702-732.

Bottoms, B. L. y Goodman, G. S. (Eds.) (1996). *International perspectives on child abuse and children's testimony: Psychological research and Law.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Bruck, M., Ceci, S. J. y Hembrooke, H. (1998). Reliability and credibility of young children's reports. From research to policy and practice. *American Psychologist,* 53, 2, 136-151.

Bull, R. (1995). Innovative techniques for the questioning of child witnesses, especially those who are young and those with learning disabilities. En M. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. Hall, R. Hirschman y Y. S. Ben-Porath (Eds.), *Memory and testimony in the child witness,* pp. 179-194. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bull, R. y Davies, G. (1996). The effect of child witness research on legislation in Great Britain. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony. Psychological Research and Law,* cap. 6, pp. 96-113. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Cantón, J. (1999) (3.ª edición). Evaluación del abuso sexual infantil y tratamiento de las víctimas. En J. Cantón y M. R. Cortés, *Malos tratos y abuso sexual infantil. Causas, consecuencias e intervención,* pp. 284-362. Madrid: Siglo XXI.

Ceci, S. J. y Bruck, M. (1998). Children's testimony: Applied and basic issues. En W. Damon (Coordinador principal), *Handbook of Child Psychology,* vol. 4, I. E. Sigel y K. A. Renninger (Coordinadores del volumen), *Child Psychology in Practice*, cap. 11, pp. 713-774. New York: Wiley.

Corder, B. F. y Whiteside, R. (1988). A survey of jurors' perceptions of issues related to child sexual abuse. *American Journal of Forensic Psychology,* 6, 37-43.

Davies, G. y Noon, E. (1991). *An evaluation of the live link of child witnesses*. London: Home Office.

Davies, G., Wilson, C., Mitchell, R. y Milsom, J. (1995). *Videotaping children's evidence: An evaluation*. London: Home Office.

Duggan, L. M., Aubrey, M., Doherty, E., Isquith, P., Levine, M. y Scheiner, J. (1989). The credibility of children as witnesses in a simulated child sexual abuse trial. En S. J. Ceci, D. F. Ross y M. P. Toglia (Eds.), *Perspectives on children's testimony,* pp. 71-99. New York: Springer-Verlag.


© Ediciones Pirámide

Fisher, R. y McCauley, M. (1995). Improving eyewitness testimony with the cognitive interview. En M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. Hall, R. Hirschman y Y. S. Ben-Porath (Eds.), *Memory and testimony in the child witness,* pp. 141-159. Thousand Oaks, CA: Sage.

Flin, R. (1993). Hearing and testing children's evidence. En G. Goodman y B. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses,* pp. 279-299. New York: Guilford.

Flin, R., Bull, R., Boon, J. y Knox, A. (1992). Children in the witness box. En H. Dent y R. Flin (Eds.), *Children as witnesses,* pp. 167-180. Chichester, England: Wiley.

Flin, R., Kearney, B. y Murray, K. (1996). Children's evidence: Scottish research and law. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony. Psychological Research and Law,* cap. 7, pp. 114-131. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Freshwater, K. y Aldridge, J. (1994). The knowledge and fears about court of child witnesses, schoolchildren and adults. *Child Abuse Review,* 3, 183-195.

Goodman, G. S., Batterman-Faunce, J. M. y Kenney, R. (1993). Optimizing children's testimony: Research and social policy issues concerning allegations of child sexual abuse. En D. Cicchetti y S. L. Toth (Eds.), Child abuse, child development, and social policy. *Advances in Applied Developmental Psychology,* vol. 8, cap. 5, pp. 139-166. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Goodman, G. S., Golding, J. M., Helgeson, V., Haith, M. y Michelli, J. (1987). When a child takes the stand: Jurors' perceptions of children's eyewitness testimony. *Law and Human Behavior,* 11, 27-40.

Goodman, G. S., Taub, E. P., Jones, D. P. H., England, P., Port, L. K., Rudy, L. y Prado, L. (1992). Testifying in criminal court. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 57 (5, Serial N.º 229).

Haralambie, A. M. (1993). *The child's attorney*. Chicago: American Bar Association.

Isquith, P. K., Levine, M. y Scheiner, J. (1993). Blaming the child: Attribution of responsibility to victims of child sexual abuse. En G. S. Goodman y B. L. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony,* pp. 203-228. New York: Guilford.

Keeney, K. S., Amacher, E. y Kastanakis, J. A. (1992). The court prep group: A vital part of the court process. En H. Dent y R. Flin (Eds.), *Children as witnesses,* pp. 201-209. Chichester, UK: Wiley.

Kovera, M. B. y Borgida, E. (1996). Children on the witness stand. The use of expert testimony and other procedural innovations in U.S. child sexual abuse trials. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony. Psychological Research and Law,* cap. 12, pp. 201-220. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Kovera, M. B., Levy, R. J., Borgida, E. y Penrod, S. D. (1994). Expert testimony in child sexual abuse cases: Effects of expert evidence type and cross-examination. *Law and Human Behavior,* 18, 653-674.

Leippe, M. R. y Romanczyk, A. (1989). Reactions to child (versus adult) eyewitnesses: The influence of jurors' preconceptions and witness behavior. *Law and Human Behavior,* 13, 103-132.

Ley Orgánica 14/1999 de modificación del Código Penal de 1995 en materia de protección a las víctimas de malos tratos y de la Ley de Enjuiciamiento Criminal.

Lipovsky, J. y Stern, P. (1997). Preparing children for court: An interdisciplinary view. *Child Maltreatment,* 2, 2, 150-163.

© Ediciones Pirámide

McGough, L. S. (1994). *Child witnesses: Fragile voices in the American legal system.* New Haven, CT: Yale University Press.

Mellor, A. y Dent, H. R. (1994). Preparation of the child witness for court. *Child Abuse Review,* 3, 165-176.

Murray, K. (1995). *Live television link: An evaluation of its use by child witnesses in Scottish criminal trials.* Glasgow, Scotland: Scottish Office, Central Research Unit.

Myers, J. E. B. (1992). *Evidence in child abuse and neglect cases.* New York: John Wiley.

Myers, J. E. B. (1996). A decade of international reform to accommodate child witnesses. Steps toward a child witness code. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony. Psychological Research and Law,* cap. 13, pp. 221-265. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

O'Donohue, W. y O'Hare, E. (1997). The credibility of sexual abuse allegations: child sexual abuse, adult rape, and sexual harassment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 19, 273-279.

Pipe, M. E. y Henaghan, M. (1996). Accommodating children's testimony: Legal reforms in New Zealand. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony. Psychological Research and Law,* cap. 9, pp. 145-167. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Ross, D. F., Dunning, D., Toglia, M. P. y Ceci, S. J. (1990). The child in the eyes of the jury: Assessing mock jurors' perceptions of the child witness. *Law and Human Behavior,* 14, 5-23.

Sas, L. D., Austin, G., Wolfe, D. y Hurley, P. (1991). *Reducing the system-induced trauma for child sexual abuse victims through court preparation, assessment, and follow-up.* Ottawa: Health and Welfare Canada, National Welfare Grants Division.

Sas, L. D., Hurley, P., Hatch, A., Malla, S. y Dick, T. (1993). *Three years after the verdict: A longitudinal study of the social and psychological adjustment of child witnesses referred to the child witness project.* Ottawa: Health and Welfare Canada, Family Violence Prevention Division.

Sas, L. D., Wolfe, D. A. y Gowdey, K. (1996). Children and the courts in Canada. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony: Psychological research and Law,* cap. 5, pp. 77-95. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Saywitz, K. J. (1995). Improving children's testimony: The question, the answer and the environment. En M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. Hall, R. Hirschman y Y. S. Ben-Porath (Eds.), *Memory and testimony in the child witness,* pp. 113-140. Thousand Oaks, CA: Cage.

Saywitz, K. J. y Goodman, G. S. (1996). Interviewing children in and out of Court. Current research and practice implications. En J. Briere, L. Berliner, J. A. Bulkley, C. Jenny y T. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment,* cap. 16, pp. 297-318. Thousand Oaks: Sage Publications.

Saywitz, K. J. y Moan-Hardie, S. (1994). Reducing the potential for distortion of childhood memories. *Consciousness and Cognition,* 3, 257-293.

Saywitz, K. J. y Nathanson, R. (1993). Children's testimony and their perceptions of stress in and out of the courtroom. *Child Abuse and Neglect,* 17, 613-622.

Saywitz, K. J. y Snyder, L. (1993). Improving children's testimony with preparation. En G. Goodman y B. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses,* pp. 117-146. New York: Guilford.

© Ediciones Pirámide

Saywitz, K. J. y Snyder, L. (1996). Narrative elaboration: Test of a new procedure for interviewing children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 64 (6), 1347-1357.

Shrimpton, S., Oates, K. y Hayes, S. (1996). The child witness and legal reforms in Australia. En B. L. Bottoms y G. S. Goodman (Eds.), *International perspectives on child abuse and children's testimony: Psychological research and Law,* cap. 8, pp. 132-144. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Spencer, J. R. y Flin, R. (1993). *The evidence of children: The law and the psychology.* London: Blackstone.

Summit, R. C. (1983). The child sexual abuse accommodation syndrome. *Child Abuse and Neglect,* 7, 177-193.

Walker, A. G. (1993). Questionning young children in court: A linguistic case study. *Law and Human Behavior,* 17, 59-81.

Whitcomb, D. (1992). *When the victim is a child.* Washington, DC: National Institute of Justice.

Wolfe, D. A., Sas, L. y Wekerle, C. (1994). Factors associated with the development of posttraumatic stress disorder among child victims of sexual abuse. *Child Abuse and Neglect,* 18, 37-50.

© Ediciones Pirámide

EVALUAR la existencia de un posible abuso sexual entraña enormes dificultades para los profesionales, especialmente cuando la posible víctima es un niño de preescolar. Sin embargo, y a pesar de las carencias cognitivas y sociales de los niños pequeños, las inexactitudes en la información aportada suelen ser más un problema del profesional que realiza la entrevista que del niño entrevistado.

En esta obra, tras revisar los estudios más recientes sobre la sintomatología asociada al abuso sexual infantil y los factores que moderan y mediatizan el nivel de trauma, se analizan las habilidades cognitivas del niño relacionadas con su capacidad para informar con exactitud y detalle sobre los sucesos de los que ha sido testigo. Se aborda también el problema de la sugestibilidad de los niños y de sus efectos negativos sobre la exactitud de la información y sobre la credibilidad que ofrecen.

Los autores presentan varios protocolos y guías publicados en otros países y ofrecen su propia guía para la entrevista de evaluación, en ella se marcan las directrices para prepararla adecuadamente y se comentan las condiciones necesarias para reducir al mínimo la posibilidad de influir sugestivamente en el entrevistado. Se analizan los posibles usos funcionales de los muñecos anatómicos y su repercusión en la exactitud de la información. Los profesionales también pueden encontrar descritas las técnicas que se utilizan para la toma de decisión sobre la credibilidad de las declaraciones. Finalmente, se indican las medidas que se pueden adoptar para mejorar la credibilidad del niño como testigo y reducir al mínimo el posible impacto negativo de su comparecencia en el juzgado.

José Cantón Duarte y María del Rosario Cortés Arboleda son profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada

ISBN 84-368-1433-9
0262184