

# Yo me porto bien (y mi profesora también): memoria y sugestión en preescolares

## I Behave Well (and my Teacher too): Memory and Suggestion in Preschoolers

Amparo Moreno, Nieves Pérez-Mata, & Margarita Diges

*Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España*

**Resumen:** Este estudio examinó cómo la valencia (acciones positivas o negativas) y el agente de la acción (profesora o niño) afectaban a la memoria y a la aceptación de la sugestión de los preescolares. En una primera sesión, preescolares de entre 3 y 6 años interactuaban con una profesora en diversas actividades. Una semana después, una entrevistadora formulaba preguntas de sí/no acerca de acciones verdaderas y sugeridas respecto de la interacción de la semana anterior. Los resultados revelaron el efecto del factor edad en el rendimiento de memoria y en la sugestión, que fueron evaluados a través de las respuestas dadas a la tarea de reconocimiento de sí/no. Se encontró un mayor reconocimiento correcto de las acciones de la profesora que de las acciones de los niños y, al mismo tiempo, se aceptaron menos las sugerencias sobre las acciones de la profesora en comparación con las propias del niño. Los preescolares fueron más resistentes a las sugerencias sobre acciones negativas que sobre acciones positivas. Más allá del efecto típico de la edad en el reconocimiento correcto y la aceptación de la sugestión de los preescolares, el contenido de las preguntas influyó de forma diferente en estas dos medidas: el reconocimiento correcto se vio afectado exclusivamente por el agente de la acción; mientras que la sugestión se vio afectada por la valencia y el agente de la acción.

**Palabras clave:** valencia de la acción, agente de la acción, reconocimiento correcto y aceptación de la sugestión en preescolares.

**Abstract:** This study examined how valence (positive and negative actions) and the action's agent (teacher or child) influenced memory and the acceptance of suggestion in preschoolers. In a first session, preschoolers aged between 3 and 6 years old interacted with a teacher and performed different tasks. A week later, an interviewer asked yes or no questions to the children with regard to the activities carried out in the previous session. Results revealed the effect of age on memory performance and suggestion, which were evaluated by yes/no answers given to the task of recognition. In addition, there was a higher correct recognition for the teacher's actions than for the children ones. However, suggestions about teacher's actions were less accepted than children ones. Also, positive suggestions were more accepted than negative ones. In conclusion, setting aside the typical effect of age on correct recognition and acceptance of suggestion, the questions' content influenced both measures differently: Correct recognition was exclusively influenced by the action's agent, whereas suggestion was affected by valence and the action's agent.

**Keywords:** action's valence, action's agent, preschoolers' correct recognition and suggestion acceptance in preschoolers.

Esta investigación ha sido financiada por el proyecto de investigación SEJ2004-07655PSIC subvencionado por la DGICYT. Además, agradecemos la colaboración de Soledad Herrera, María López Rodil y Nuria Malibrán en calidad de entrevistadoras y/o transcriptoras; así como la valiosa ayuda de Karina Solcoff en la preparación del material, y a Soledad Herrera su ayuda en la codificación y análisis de los datos. Por último, nuestro especial agradecimiento a los padres, preescolares y dirección de los dos colegios participantes. Asimismo, agradecemos a dos revisores anónimos y al editor de la revista sus comentarios y sugerencias, que han contribuido a una mejora sustancial del trabajo.

Contacto: N. Pérez-Mata. Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, C/Ivan Pavlov, Nº 6, Ciudad Universitaria de Cantoblanco 28049, Madrid, España. Correo electrónico: nieves.perez@uam.es

*Cómo citar:* Moreno, A., Pérez-Mata, N., & Diges, M. (2015). Yo me porto bien (y mi profesora también): memoria y sugestión en preescolares. *Revista de Psicología*, 24(2), 1-19.

<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.38307>

## Introducción

En las últimas décadas, con independencia de la naturaleza del paradigma de sugestionabilidad empleado, la investigación ha proporcionado pruebas claras de que los preescolares son particularmente susceptibles a los efectos contaminantes de la información falsa proporcionada por los entrevistadores a través de las preguntas que dirigen a los niños<sup>1</sup> acerca de sus experiencias previas (Brainerd & Reyna, 2012; Bruck & Ceci, 1999; Ceci, Bruck, & Battin, 2000; Ceci, Ross, & Toglia, 1987; Poole & Lamb, 1998). De hecho, está bien establecido que la edad es uno de los factores más relevantes implicados en la memoria y la aceptación de la sugestión. De este modo, las entrevistas forenses con preescolares presentan retos específicos, porque en estas edades los niños están en desventaja en comparación con niños mayores y adultos por razones diversas: poseen un menor conocimiento del mundo –incluidos los temas sexuales– y probablemente no responderán a muchas de las preguntas de la entrevistadora debido a limitaciones relacionadas con la memoria y la expresión verbal. Todo ello puede desembocar en una mayor presión hacia el preescolar, en tanto la entrevistadora plantee preguntas cada vez más sugestivas.

Con todo, como concluyen Pipe y Salmon (2009, p. 267), afirmar “si los niños son informantes fiables, o a qué edad pueden serlo, son cuestiones insostenibles”. Esto es, dentro de un mismo grupo de edad, niños y niñas pueden diferir de manera significativa en términos de la capacidad

de memoria y vulnerabilidad frente a las preguntas sugestivas. De acuerdo con esto, la investigación evolutiva ha establecido diversas fuentes de diferencias individuales y otros factores, accesibles al control de los entrevistadores, que resultan particularmente relevantes para la práctica forense. Así, los datos experimentales refieren una mayor aceptación de la sugestión relacionada con ciertas características de la persona que entrevista (Ceci & Bruck, 1995), la estructura de la entrevista (Bruck, Ceci, & Melnyk, 1997; para una amplia revisión, véase Poole & Lamb, 1998), la repetición de preguntas en una o en varias entrevistas (para una revisión, véase Ceci & Bruck, 1995, 2006), la introducción de estereotipos (Ceci & Bruck, 1995) y, por supuesto, el uso de preguntas sugestivas.

En esa misma dirección, en el presente estudio se pretende analizar los efectos sobre la memoria y la sugestión de dos aspectos, escasamente investigados, relacionados con los contenidos de las preguntas sugestivas: la valencia de la acción (su corrección social o moral) y el agente de la acción (acción llevada a cabo por un adulto o por un niño).

El primer aspecto, cómo afecta la valencia de la acción las declaraciones de los preescolares, es relevante porque las denuncias de abuso sexual que se dan con más frecuencia suelen consistir en tocamientos, caricias, etc. (e.g., acciones que el adulto realiza con ánimo libidinoso, pero sin emplear la fuerza física), de manera que la declaración del niño puede que sea la única prueba con la que se cuente, ya que en estos casos no hay evidencia física del abuso y difícilmente hay testigos que puedan legitimar lo sucedido. Ello impone, desafortunadamente, someter al menor a múltiples preguntas. Así, en relación con la valencia de la acción, algu-

<sup>1</sup> A lo largo del texto se empleará el término genérico de “niño” o “niños” para referirse tanto a niño y niña como a niños y niñas, respectivamente. El motivo de ello es para que el texto resulte más fluido al lector.

nas de las personas inexpertas que preguntan a los niños (e.g., la familia, los docentes) usualmente comienzan el interrogatorio planteándoles cuestiones generales y continuando con las más específicas, pero casi siempre connotándolas de una carga positiva (“Lo hiciste porque te dijo que obedecieras, ¿verdad?”, “¿Te pidió que jugaras con él?”), en un intento por no vulnerar el bienestar del menor. Estas personas suponen que, en los casos de abuso infantil, la revelación se verá facilitada si el niño no se siente culpable por haber hecho algo malo y, consecuentemente, esperan que se muestre menos reacio a admitir una acción buena que una censurable. Una vez que el niño ha dicho “sí” a estas acciones aceptables, las siguientes preguntas incluirán acciones objetables (“¿Y te tocó en...?”).

Por consiguiente, el primer objetivo del presente estudio fue averiguar si las acciones positivas (socialmente aceptables) se reconocen en la misma medida que las negativas (acciones incorrectas o reprobables). En el caso de los preescolares se esperaba que las acciones negativas fueran más distintivas que las positivas, en tanto son incongruentes con el esquema usual de las relaciones adulto-niño, lo que puede llevar a los niños a emplear más recursos de procesamiento y a prestarles más atención y, de ahí, crear una memoria de mayor calidad. Por el contrario, las acciones congruentes con un esquema previo se procesarían de forma más automática, de un modo más superficial, y las memorias resultantes serían más débiles y, por tanto, el suceso se recordaría de forma más pobre. En resumen, en el presente estudio se postuló que las acciones reales negativas se reconocerían mejor que las positivas.

Respecto de la relación entre la valencia de la acción y la susceptibilidad a la sugestión, apenas se han encontrado inves-

tigaciones que traten directamente este punto, pero existen varias razones por las que un niño estaría más dispuesto a admitir una información sugerida falsa, pero socialmente aceptable, que acciones falsas objetables. Por un lado, los niños pequeños ya comprenden que algunas acciones son socialmente aceptables, mientras otras son reprobables (de hecho, sus primeras mentiras tienen que ver con este último tipo de acciones; e.g., Wilson, Smith, & Ross, 2003); por tanto, tienen suficientes razones para aceptar de buena gana las acciones positivas, al tiempo que el mismo juicio social les llevaría a rechazar sugerencias de acciones reprobables. Además, la sugestión es más eficaz cuando el elemento sugerido es congruente con los conocimientos previos (Loftus, 1979) y, en nuestra sociedad, los niños tienden a verse como buenas personas y también consideran que los adultos que se ocupan de su educación no se portan mal. De manera que las acciones sugeridas socialmente reprobables serían menos aceptadas que las acciones positivas, como ya señalaron Thompson, Clarke-Stewart y Lepore (1997).

Sin embargo, los datos empíricos no son tan claros. Algunos estudios han encontrado una aceptación menor de las sugerencias negativas frente a las positivas (Ceci, Crotteau-Huffman, Smith, & Loftus, 1994; Memon, Holliday, & Hill, 2006; Thompson et al., 1997), si bien otras investigaciones han encontrado el resultado opuesto, es decir, los sucesos falsos negativos se aceptaron con mayor frecuencia que los sucesos falsos neutros (Otgaar, Candel, & Merckelbach, 2008). Por su parte, Bruck, Hembrooke y Ceci (1997) compararon el asentimiento de preescolares ante sucesos verdaderos y falsos que eran agradables o desagradables a través de cinco entrevistas. En la primera de ellas, los preescolares negaron

a menudo que los sucesos falsos hubieran ocurrido, e incluso algunos niños llegaron a negar que los sucesos verdaderos desagradables hubieran tenido lugar. En la entrevista final, los niños asintieron en la misma medida ante sucesos falsos agradables y desagradables. Los autores explicaron estos resultados como un posible producto de las técnicas sugestivas empleadas, así como por el hecho de que el niño era un observador (como opuesto a participante) del suceso falso desagradable. A continuación se abordará esta cuestión.

El segundo aspecto novedoso del estudio se inspira también en las situaciones reales objeto de investigación forense, aunque no se han encontrado trabajos experimentales que lo hayan examinado de forma directa. En este caso, para lograr validez ecológica, se elaboraron preguntas relativas a la profesora y a los propios niños. Hay que recordar que, al menos en muchos países de Europa, en casos de supuesto abuso sexual, jueces, fiscales y abogados necesitan conocer exactamente qué clase de acciones llevaron a cabo cada una de las personas implicadas (adulto y niño) con el fin de cualificar apropiadamente el delito. Dado que el testimonio de los niños es a menudo la única prueba del delito en casos de abuso sexual, se coloca el acento en la necesidad de obtener del niño tanta información como sea posible, y el uso en la entrevista de preguntas muy sugestivas se justifica por el hecho de conseguir aumentar la posibilidad de que el niño hable acerca del abuso. Las preguntas sugestivas pueden incluir a menudo la atribución al adulto de ciertas conductas infligidas al niño (“¿Te bajó los pantalones?”), o bien, la sugestión puede referirse a las conductas del propio niño (“¿Le besaste?”). Dada esta situación, ¿será sensible la respuesta del niño al agente de la acción?

Las situaciones forenses incluyen presuntamente una secuencia de interacciones entre dos personas que desempeñan papeles diferentes, y es necesario saber quién hizo qué. Por ello, adquiere relevancia averiguar si el agente de la acción –el adulto o el niño– afecta de manera diferente a la memoria (¿reconoce mejor sus propias acciones o las del adulto?) y a las posibilidades de la sugestión (¿acepta más fácilmente sugestión sobre sus propias acciones o sobre las acciones del adulto?).

Respecto de la exactitud de la memoria, el preescolar podría dedicar más recursos atencionales a lo que hace y dice un adulto que a lo que él/ella hace. Ello se ve favorecido porque el adulto está enfrente del niño y puede ser observado directamente, a diferencia de la propia conducta del niño, que tendría que ser autoobservada. Además, muy especialmente para los preescolares, el adulto desempeña un papel de autoridad ante sus ojos (Goodman, 1984), lo que también contribuye a que el niño, en términos atencionales, priorice la conducta del adulto frente a la propia cuando interactúan. A esto hay que añadir que, para los preescolares, la autoobservación es un proceso más complejo que la observación de un actor externo, dado el componente de metacognición incluido en el primero (Whitebread, Bingham, Grau, Pino Pasternak, & Sangster, 2007). Teniendo todo esto en cuenta, podría aventurarse que un niño procese las acciones reales del adulto más directa y profundamente que las propias acciones y que, por tanto, para las primeras se tuviera una mejor memoria que para las segundas.

En relación con la sugestión, cuando se comparan niños participantes con niños que son meros observadores, la investigación es sorprendentemente escasa (Rudy & Goodman, 1991), y los resultados

muestran que los observadores resisten peor la sugestión que los participantes activos. En el presente estudio, sin embargo, el niño adquiere un doble papel, en tanto es el protagonista de sus acciones y, a su vez, también es un observador de las acciones del adulto, lo que acerca la situación experimental a las situaciones forenses reales. Todo esto hace que la situación que se utiliza en el estudio no sea directamente comparable con las utilizadas por Rudy y Goodman (1991), ya que no distinguen entre estos dos tipos de información (acciones del niño y del adulto en continua interacción), y hasta donde se sabe no se ha publicado ninguna investigación donde se planteen situaciones de continua interacción niño-adulto para posteriormente examinar el rendimiento de memoria y la aceptación de la sugestión del niño para las acciones propias y las del adulto.

En este estudio se espera que la mejor memoria para las acciones del adulto respecto de las acciones del niño actuará como un protector contra las preguntas sugestivas relativas a esas acciones, mientras que las preguntas sugestivas sobre acciones llevadas a cabo por el propio niño serán mejor aceptadas, debido a la suposición de que se reconocerán peor. Con todo, resulta difícil hacer predicciones relacionadas con la combinación de tipo de acción (positiva versus negativa) y agente de la acción (profesora versus niño). Como se ha señalado más arriba (e.g., Thompson et al., 1997), las acciones positivas son más consistentes con el esquema previo de la profesora, y quizá con la propia imagen y serían, por tanto, más aceptables, es decir, menos resistentes a la sugestión que las acciones negativas. Pero los niños pueden también rechazar que hayan cometido acciones realmente reprobables, aunque sea verdad. ¿Rechazará

el niño sus propias acciones reprobables, solo las acciones de la profesora o ambas? ¿Rechazará en la misma o diferente medida las preguntas sugestivas sobre sus propias acciones reprobables o sobre las acciones reprobables de la profesora?

Teniendo todo esto en cuenta, en el estudio se pusieron a prueba las siguientes hipótesis: primero, de acuerdo con investigaciones anteriores, se esperaba que los niños mayores (comparados con los menores) mostrarían en primer lugar: hipótesis 1a) una memoria mejor (i.e., mayor proporción de reconocimiento correcto) e hipótesis 1b) una menor aceptación de las preguntas sugestivas (i.e., menor proporción de reconocimiento incorrecto). En segundo término, dado que las acciones reprobables serían más distintivas, y atraerían la atención, se reconocerán mejor que las acciones socialmente aceptables (hipótesis 2). En tercer lugar, dado que las acciones de la profesora se desarrollaban ante la mirada del niño, y la autoobservación es un proceso complejo para los preescolares, se hipotetizó que recordarían mejor las acciones de la profesora que las realizadas por el propio niño (hipótesis 3). Cuarto, se esperaba que se aceptasen más las acciones sugestivas positivas que las acciones sugestivas negativas (hipótesis 4). Finalmente, partiendo de que las acciones de la profesora se reconocerían mejor, se hipotetizó que las acciones falsas de la profesora se aceptarían menos que las acciones sugeridas atribuidas al propio niño (hipótesis 5).

Dada la escasez de trabajos publicados acerca de los efectos de estas variables, en este momento de la investigación se mantiene como una cuestión abierta el efecto sobre la memoria y la sugestión de las interacciones posibles entre la variable

agente de la acción (profesora versus niño) y la variable valencia de la acción (positiva versus negativa).

## Método

### Participantes

En el estudio participaron 115 preescolares (53 niños y 62 niñas) de entre 2;8 (2 años y 8 meses) y 6;3 (6 años y 3 meses) de edad; intervalo de edad en meses: 32-75;  $M = 55,3$ ;  $DE = 10,5$ ). En la tabla 1 se muestra la distribución en función de la edad y el sexo. Todos los participantes procedían de dos colegios de nivel socioeconómico medio de la ciudad de Madrid. Previamente a su participación en el estudio, se obtuvo el consentimiento informado, por escrito, de los padres/madres o tutores de los participantes.

### Diseño

En el presente estudio se empleó un diseño factorial 3x2x2. Se seleccionó la variable intersujetos edad (3, 4, y 5 años), y se manipularon las variables intrasujetos valencia de la acción (positiva versus negativa) y agente de la acción (profesora versus niño). Las variables dependientes fueron memoria y sugestión, que se midieron a través de una prueba de reconocimiento de sí/no. Para evaluar el

rendimiento en la variable memoria se tuvo en cuenta la proporción de repuestas correctas a las preguntas de la tarea de reconocimiento (“sí” a las verdaderas y “no” a las falsas), esto es, una medida de reconocimiento correcto; y para evaluar el rendimiento en la variable sugestión se halló la proporción de respuestas “sí” a las preguntas que sugerían información falsa, es decir, una medida de aceptación de la sugestión.

### Materiales y procedimiento

El estudio consistió en dos sesiones individuales, grabadas audiovisualmente, cada una de ellas llevada a cabo por dos colaboradoras distintas de la investigación. Las sesiones tuvieron lugar en una sala pequeña del colegio al que pertenecía el/la participante. El intervalo temporal transcurrido entre sesiones fue de una semana. En ambas sesiones, la profesora (la colaboradora de la Sesión 1 que interactuaba con el/la participante del estudio) y la entrevistadora (la colaboradora de la Sesión 2 que interactuaba con el/la participante del estudio) siguieron al pie de la letra el protocolo diseñado en el que se especificaron las actividades que debían realizar con los participantes, y las preguntas posteriores. A continuación se describen las sesiones en el orden en el que se llevaron a cabo.

Tabla 1  
*Número de participantes distribuidos por edad y sexo*

Edad	<i>n</i>	Sexo	<i>M (DE)</i>
3 años (32 – 46 meses)	32	20 niños y 12 niñas	41,41 (3,70)
4 años (49 – 59 meses)	41	15 niños y 26 niñas	54,76 (2,69)
5 años (60 – 75 meses)	42	18 niños y 24 niñas	66,31 (3,92)

*Nota:* Intervalos de edad, medias y desviaciones típicas en meses.

**Sesión 1.** La profesora se presentaba y le preguntaba al niño su nombre y edad. Antes de comenzar con las actividades de la sesión, informaba al niño que iba a grabar la entrevista y, a continuación, le pedía que le acercara una carpeta en la que estaba el cuento que iba a contar; ella comenzaba a leer el cuento a la vez que mostraba al niño los dibujos que incluía el cuento sobre los personajes y las acciones que iban transcurriendo a lo largo de la historia. La lectura del cuento duraba aproximadamente 15 minutos. Cuando la profesora terminaba de leer la historia, presentaba al niño una familia de muñequitos de madera<sup>2</sup>. Esta actividad duraba entre 3 y 6 minutos ( $M = 3,5$  minutos), la variabilidad en su duración dependía de la rapidez con la que respondían los niños a cada una de las situaciones presentadas. Después de esto, la profesora formulaba al niño preguntas verdaderas y falsas acerca del cuento que le acababa de leer<sup>3</sup>. Así, en esta primera sesión, la profesora y el niño realizaban una variedad de actividades. Por último, la profesora agradecía al niño su ayuda durante la sesión y se despedía de él/ella.

Por tanto, la Sesión 1 estaba encaminada a crear el escenario de interacción niño-

adulto por la que luego se iba a preguntar en la Sesión 2.

**Sesión 2.** Una semana después de la Sesión 1, la entrevistadora se presentaba y preguntaba al niño su nombre y edad. Le decía al niño que quería saber qué había hecho durante la sesión de la semana anterior con la profesora, con la excusa de poder hacer la entrevistadora las mismas cosas con otros niños.

Los objetivos de esta segunda sesión eran evaluar el reconocimiento correcto de acciones que habían ocurrido realmente en la sesión anterior y la aceptación de la sugestión de acciones que no habían ocurrido en la Sesión 1, pero que sí se sugerían en la Sesión 2. Para alcanzar estos objetivos se diseñó una tarea de reconocimiento de 20 preguntas de sí/no<sup>4</sup> sobre supuestas acciones que habían acontecido la semana anterior en la Sesión 1. En concreto, la tarea de reconocimiento estaba compuesta por cuatro preguntas de relleno y por 16 críticas. Ocho de las preguntas críticas hacían referencia a acciones realizadas durante la Sesión 1 (preguntas críticas verdaderas), mientras que otras ocho sugerían acciones no realizadas en la Sesión 1 (preguntas críticas falsas).

Además, cuatro de las preguntas críticas verdaderas hacían referencia a acciones realizadas por la profesora en la Sesión 1, y las otras cuatro a acciones realizadas por el niño (participante) en la Sesión 1. Entre las cuatro acciones realizadas por la profesora, dos eran acciones positivas (e.g., “¿La profesora te dejó coger su bolígrafo?”) y otras dos negativas (e.g., “¿La profesora rompió la hoja donde apuntaba?”). Asimismo, entre las cuatro

<sup>2</sup> Se introducía cada personaje en una determinada situación en la que había perdido un objeto y lo buscaba. En unas ocasiones el personaje encontraba el objeto y en otras no. Por ejemplo Luis, el padre de la familia, había perdido su bufanda y no sabía si estaba en su mochila o en el armario, y tenía que elegir uno de estos lugares y comprobar si su bufanda estaba o no ahí.

<sup>3</sup> El cuento era una adaptación al español de *Marty and the Aliens* que pertenece a *Book Suggestibility Scale for Children* (BSSC, Melinder, Scullin, Gunnerød, & Nyborg, 2005; para la versión española, véase Diges, Moreno, & Pérez-Mata, 2010). Esta escala incluye un número de preguntas sugestivas y verdaderas para obtener una puntuación individual de sugestionabilidad, pero en el presente estudio no se incluye este aspecto.

<sup>4</sup> Antes de la tarea de reconocimiento, a los niños se les pidió el recuerdo libre de la Sesión 1, pero los resultados no se incluyen en el presente trabajo.

acciones realizadas por el niño, dos eran acciones positivas (e.g., “¿Ayudaste a la profesora a meter la cinta en el casete?”) y otras dos negativas<sup>5</sup> (e.g., “¿Le sacaste la lengua a la profesora?”). De manera paralela, en el caso de las preguntas críticas falsas, cuatro de ellas sugerían acciones realizadas por la profesora en la Sesión 1 (dos de ellas positivas: e.g., “¿La profesora te dio un caramelo al terminar?”; y otras dos negativas: e.g., “¿La profesora dijo una palabrota?”); y cuatro sugerían acciones realizadas por el niño (dos de ellas positivas: e.g., “¿Tú le regalaste un dibujo a la profesora?”; y otras dos negativas: e.g., “¿Te limpiaste los mocos con la manga?”).

Para facilitar el pase de la tarea de reconocimiento, las preguntas se dividieron en dos bloques de 10. En el primer bloque se incluyeron ocho preguntas críticas (cuatro verdaderas y cuatro falsas) y dos de relleno, y en el segundo bloque se incluyeron las otras ocho preguntas críticas (cuatro verdaderas y cuatro falsas) y dos de relleno. El orden de presentación se equilibró, de manera que la mitad de los participantes contestaba primero al Bloque 1 y luego al Bloque 2 de preguntas, y la otra mitad de los participantes contestó en el orden inverso (primero el Bloque 2 y luego el Bloque 1). Este equilibrio permitió que las preguntas críticas valencia x agente de la acción también estuvieran niveladas entre los bloques. Entre los dos bloques de preguntas se presentó un conjunto de dibu-

jos de objetos familiares para que los participantes los nombraran. Una vez formuladas las 20 preguntas de reconocimiento, se daba por concluida la sesión, se agradecía al niño su participación en el estudio, se le decía que lo había hecho todo muy bien y que había sido de mucha ayuda.

Las cuatro preguntas de relleno se incluyeron para comprobar que los niños prestaban atención a la sesión y recordaban acciones de carácter neutro realizadas durante la misma. Estas preguntas no se han incluido en los análisis estadísticos. En términos globales, los participantes reconocieron correctamente el 76,49% de las preguntas de relleno, lo que es un indicador claro de que, en principio, los participantes estaban implicados en la Sesión 1 y que, además, eran capaces de recordar qué ocurrió.

Las respuestas registradas en los correspondientes protocolos de respuesta se introdujeron en la base de datos para su posterior análisis.

## Resultados

Para analizar los efectos principales de los factores edad (3, 4, o 5 años), valencia de la acción (positiva o negativa), agente de la acción (profesora o niño), y sus interacciones, se llevaron a cabo ANOVAs 3 (edad) x 2 (valencia de la acción) x 2 (agente de la acción) en las medidas de reconocimiento correcto y de aceptación de la sugestión. La medida de reconocimiento correcto consistió en una proporción que se calculó a partir del número de respuestas “sí” a las preguntas críticas verdaderas y de respuestas “no” a las preguntas críticas falsas. La medida de aceptación de la sugestión consistió en la proporción de respuestas “sí” a las preguntas críticas falsas. El nivel de  $\alpha$  se estableció en ,05. Se presentan los resultados siguiendo el orden de las hipótesis formuladas.

<sup>5</sup> La manipulación del extremo negativo de esta variable (valencia de la acción) no podía alcanzar valores inadmisibles desde un punto de vista ético. No hay que olvidar que los participantes son niños muy pequeños que no pueden ser sometidos a ninguna manipulación que les pudiera hacer sentirse incómodos. Por ello, las acciones negativas son solo relativamente negativas, aunque los resultados muestran que los niños discriminaron correctamente entre acciones positivas y negativas.

## Edad

El ANOVA 3x2x2 reveló un efecto de la edad en el reconocimiento correcto (hipótesis 1a),  $F(2, 112) = 19,36, p < ,0005, \eta^2 = ,26$ . Así, los resultados mostraron un rendimiento significativamente más bajo para el grupo de 3 años ( $M = ,63, 95\% \text{ IC } [,59; ,66], DE = ,11$ ) que para los otros dos grupos de edad (4 años:  $M = ,74, 95\% \text{ IC } [,70; ,77], DE = ,11$ ; 5 años:  $M = ,78, 95\% \text{ IC } [,75; ,81], DE = ,10$ ; DHS-Tukey Test,  $ps < ,0005$ ), pero los grupos de 4 y 5 años no difirieron significativamente entre sí ( $p = ,18$ ). Como se predijo en la hipótesis 1b, la edad también mostró su efecto en la sugestión,  $F(2, 112) = 37,95, p < ,0005, \eta^2 = ,40$ , ya que los niños más pequeños (3 años,  $M = ,46, 95\% \text{ IC } [,35; ,57], DE = ,31$ ) fueron más vulnerables a la sugestión que los niños de 4 años ( $M = ,11, 95\% \text{ IC } [,06; ,16], DE = ,16$ ) y de 5 años ( $M = ,08, 95\% \text{ IC } [,04; ,12], DE = ,13$ ; DHS-Tukey Test,  $ps < ,0005$ ), pero

los grupos de 4 y 5 años no difirieron entre sí ( $p = ,86$ ).

## Memoria

En la tabla 2 se recogen las proporciones medias de reconocimiento correcto obtenidas por edad en función de la valencia y del agente de la acción.

A diferencia de lo que se predijo en la hipótesis 2, no se obtuvo el efecto de la valencia de la acción en la medida de reconocimiento correcto,  $F(1, 112) < 2,2, p = ,15$ . En cambio, como se esperaba, el agente de la acción (hipótesis 3) sí mostró su efecto principal en el reconocimiento correcto,  $F(1, 112) = 15,89, p < ,0005, \eta^2 = ,12$ , ya que los niños reconocieron mejor las acciones de la Sesión 1 realizadas por la profesora ( $M = ,75, 95\% \text{ IC } [,72; ,78], DE = ,15$ ) que las realizadas por el propio niño ( $M = ,69, 95\% \text{ IC } [,66; ,72], DE = ,15$ ).

Tabla 2

*Reconocimiento correcto por grupos de edad en función de la valencia y del agente de la acción*

	Agente de la acción		Total
	Profesora	Niño	
<i>M (DT) [IC]</i>			
3 años ( $n = 32$ )			
<i>Valencia de la acción</i>			
Positiva	,59 (.20) [,52; ,67]	,60 (.21) [,53; ,68]	,60 (.15) [,54; ,65]
Negativa	,69 (.16) [,64; ,75]	,61 (.20) [,54; ,68]	,65 (.14) [,60; ,70]
Total	,64 (.12) [,60; ,69]	,61 (.15) [,55; ,66]	
4 años ( $n = 41$ )			
Positiva	,79 (.22) [,72; ,86]	,66 (.22) [,59; ,73]	,72 (.18) [,67; ,78]
Negativa	,78 (.19) [,72; ,84]	,72 (.14) [,68; ,76]	,75 (.13) [,71; ,79]
Total	,78 (.14) [,74; ,83]	,69 (.14) [,64; ,73]	
5 años ( $n = 42$ )			
Positiva	,82 (.17) [,76; ,87]	,74 (.19) [,69; ,80]	,78 (.14) [,74; ,82]
Negativa	,79 (.19) [,73; ,85]	,76 (.13) [,72; ,80]	,78 (.13) [,74; ,82]
Total	,80 (.14) [,76; ,85]	,75 (.12) [,72; ,79]	

*Nota:*  $M$  = Proporciones medias;  $DT$  = desviaciones típicas;  $IC$  = Intervalo de confianza.

Por último, ninguna de las interacciones doble o triple fue significativa,  $F_s < 2,2$ ,  $ps > ,05$ .

En resumen, el efecto principal de la edad hace evidente que los preescolares más pequeños (3 años) tienen un peor rendimiento de memoria que los preescolares mayores (4 y 5 años). Pero, con independencia de la edad y de la valencia de la acción llevada a cabo, el reconocimiento correcto de las acciones de la profesora (observadas por los niños) se vieron beneficiadas frente a las acciones del propio niño (autoobservadas).

### Sugestión

En la tabla 3 se muestran las proporciones medias de aceptación de la sugestión por edad en función de la valencia de la acción y del agente de la acción.

En relación con la aceptación de la sugestión, junto al efecto de la edad ya comentado (hipótesis 1b),  $F > 36$ ,  $p < ,0005$ ,  $\eta^2 = ,40$ , el ANOVA 3x2x2 reveló efectos principales para los dos factores (hipótesis 4 y 5), valencia de la acción,  $F(1, 112) = 66,19$ ,  $p < ,0005$ ,  $\eta^2 = ,37$ , y agente de la acción,  $F(1, 112) = 10,18$ ,  $p = ,002$ ,  $\eta^2 = ,08$ . Por tanto, (hipótesis 4), las sugerencias positivas ( $M = ,30$ , 95% IC [.23; ,36],  $DE = ,35$ ) se aceptaron más que las negativas ( $M = ,10$ , 95% IC [.05; ,14],  $DE = ,23$ ) y, a su vez (hipótesis 5), las sugerencias relacionadas con las acciones del niño ( $M = ,22$ , 95% IC [.17; ,28],  $DE = ,28$ ) se aceptaron más que las relacionadas con las acciones de la profesora ( $M = ,17$ , 95% IC [.12; ,22],  $DE = ,27$ ). Por último, se obtuvo una interacción marginal entre edad y valencia de la acción,  $F(2, 112) = 2,94$ ,  $p = ,06$ ,  $\eta^2 = ,05$  (véase figura 1), pero ninguna otra interacción llegó a ser significativa,  $F_s < 2,5$ ,  $ps > ,06$ .

Tabla 3

*Aceptación de la sugestión por grupos de edad en función de la valencia y del agente de la acción*

	Agente de la acción		Total
	Profesora	Niño	
	<i>M (DT) [IC]</i>		
3 años ( $n = 32$ )			
<i>Valencia de la acción</i>			
Positiva	,55 (.43) [.39; ,70]	,67 (.39) [.53; ,81]	,61 (.34) [.49; ,73]
Negativa	,30 (.38) [.16; ,43]	,33 (.39) [.19; ,47]	,31 (.35) [.19; ,44]
Total	,42 (.34) [.30; ,55]	,50 (.33) [.38; ,62]	
4 años ( $n = 41$ )			
Positiva	,16 (.30) [.06; ,25]	,24 (.36) [.13; ,36]	,20 (.30) [.11; ,30]
Negativa	0 (0)	,02 (.11) [-.01; ,06]	,01 (.05) [-.01; ,03]
Total	,08 (.15) [.03; ,13]	,13 (.19) [.07; ,20]	
5 años ( $n = 42$ )			
Positiva	,13 (.27) [.05; ,22]	,18 (.27) [.10; ,26]	,16 (.23) [.08; ,23]
Negativa	0 (0)	,02 (.11) [-.01; ,06]	,01 (.05) [-.01; ,03]
Total	,07 (.13) [.02; ,11]	,10 (.15) [.06; ,15]	

*Nota:*  $M$  = Proporciones medias;  $DT$  = desviaciones típicas;  $IC$  = Intervalo de confianza.

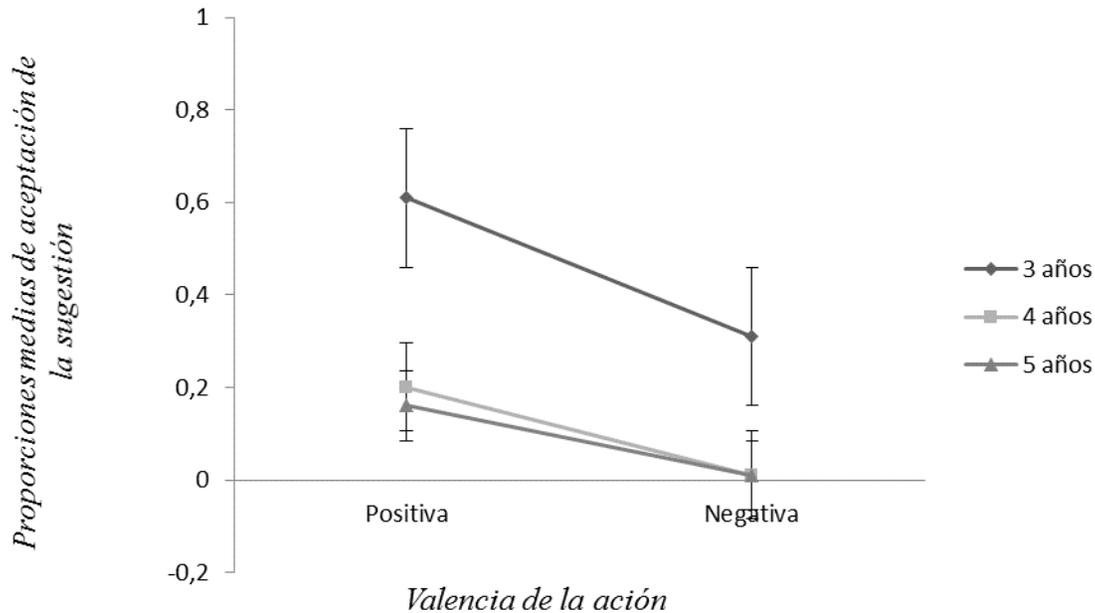


Figura 1. Proporciones medias de aceptación de la sugestión por grupos de edad en función de la valencia de la acción. Barras representan el error típico.

Para analizar más detalladamente esta interacción se llevaron a cabo, por un lado, ANOVAs por el factor edad y, por otro lado, por el factor valencia de la acción<sup>6</sup> (véase tabla 3). En primer lugar, se encontró que los niños de cualquier grupo de edad aceptaron significativamente más acciones positivas (3 años:  $M = ,61$ ,  $DE = ,34$ ; 4 años:  $M = ,20$ ,  $DE = ,30$ ; y 5 años:  $M = ,16$ ,  $DE = ,23$ ) que acciones negativas (3 años:  $M = ,31$ ,  $DE = ,35$ ; 4 años:  $M = ,01$ ,  $DE = ,05$ ; y 5 años:  $M = ,01$ ,  $DE = ,05$ ),  $F_s > 16$ ,  $ps < ,0005$ ,  $\eta^2 > ,27$ . En segundo lugar, cuando se seleccionaron las acciones positivas, se obtuvo el efecto de la edad,  $F(2, 112) = 25,94$ ,  $p < ,0005$ ,  $\eta^2 = ,32$ ; en concreto, las comparaciones múltiples (DHS-Tukey Tests) indicaron que los niños de 3 años ( $M = ,61$ ,  $DE = ,34$ ) fueron más propensos a aceptar las

sugestiones positivas que los otros dos grupos de edad ( $ps < ,0005$ ), pero los niños de 4 años ( $M = ,20$ ,  $DE = ,30$ ) y de 5 años ( $M = ,16$ ,  $DE = ,23$ ) no difirieron significativamente entre sí ( $p = ,75$ ). De igual manera, cuando se seleccionaron las acciones negativas en el análisis, se observó exactamente el mismo patrón,  $F(1, 112) = 29,28$ ,  $p < ,0005$ ,  $\eta^2 = ,34$ , (3 años:  $M = ,31$ ,  $DE = ,35$ ; 4 años:  $M = ,01$ ,  $DE = ,05$ ; y 5 años:  $M = ,01$ ,  $DE = ,05$ ; DHS-Tukey Tests,  $ps < ,0005$ ).

El patrón de resultados obtenido para la medida de aceptación de la sugestión (véase figura 1) indica que los preescolares más pequeños (3 años) estuvieron más dispuestos a admitir que ellos habían realizado acciones que no tuvieron lugar en su interacción con la profesora, especialmente si esas acciones falsas aludían a actos positivos. Con todo, en comparación con los niños mayores, los niños de 3 años fueron bastante más vulnerables a las sugestiones negativas. De hecho, es destacable que los niños de 4 y 5 años

<sup>6</sup> Los intervalos de confianza de las medias de los grupos relevantes de comparación de estos análisis se encuentran en la tabla 3. Para no dar información redundante, esos intervalos de confianza no se incluyen en el texto.

mostraron efecto suelo para las acciones falsas negativas.

### Discusión

El objetivo del estudio fue examinar el efecto del agente y de la valencia de la acción en memoria y aceptación de la sugestión en preescolares. Como la muestra estuvo compuesta por preescolares de 3, 4 y 5 años de edad, los resultados obtenidos también permiten observar las diferencias de edad en estas dos medidas (memoria y sugestión). Lo primero que puede comentarse, precisamente, son las diferencias debidas a la edad en el rendimiento de los preescolares.

#### Edad

En la actualidad, las pruebas disponibles sugieren que los niños, a medida que van avanzando en edad, son más exactos a la hora de contestar preguntas, a la vez que más resistentes a las sugerencias que pudieran incluir esas preguntas (Brainerd & Reyna, 2012; Bruck & Ceci, 1999). Los resultados del estudio van en esta línea, ya que los preescolares de 3 años fueron vulnerables en un doble sentido (hipótesis 1a y 1b): su memoria para lo ocurrido fue más pobre y, a la vez, aceptaron más acciones falsas sugeridas que los mayores (4 y 5 años). Este patrón es consistente con la afirmación de que la vulnerabilidad a la sugestión aumenta en la medida en que la memoria para el suceso original es más débil (Belli, Windschitl, McCarthy, & Winfrey, 1992; Frost, 2000; Frost, Ingraham, & Wilson, 2002; Loftus, Miller, & Burns, 1978).

A continuación se comentan los efectos de la valencia y del agente de la acción en memoria y sugestión.

### Memoria

En cuanto a los efectos específicos de valencia y agente de la acción sobre la memoria, se obtiene, en primer lugar, que las acciones positivas se reconocieron en la misma proporción que las negativas, contra la predicción de que las acciones negativas serían mejor codificadas y recuperadas por ser incongruentes con los esquemas de profesora y niño (hipótesis 2). En este sentido, puede afirmarse que, para episodios realmente sucedidos, los preescolares no muestran ningún sesgo valorativo en lo que se refiere a un hecho correcto. En el ámbito forense, y para el tipo de acciones que un adulto abusador suele realizar con los preescolares (que excluyen maltrato físico o agresión), podría ocurrir que los niños recordasen igual de bien las acciones censurables que las moralmente aceptables que han ocurrido.

En cuanto al reconocimiento de acciones llevadas a cabo por ellos mismos o por la profesora, los resultados apoyan la hipótesis del estudio (hipótesis 3): los niños reconocen mejor las acciones del adulto que las suyas propias, un patrón que se da en todos los grupos de edad y con independencia de la valencia de la acción. Tal como se apuntó al formular las hipótesis, se pensaba que la profesora es un elemento bien visible frente al niño, al que este presta gran atención, lo que llevaría a un aumento en el reconocimiento posterior, en contraste con la memoria sobre las acciones del niño. Los datos indican que esto puede ser correcto incluso cuando la edad, de forma general, va incrementando las posibilidades de memoria.

En resumen, respecto de la memoria de los preescolares acerca de una sucesión de acciones, se puede aseverar que, si la memoria está sesgada de alguna manera, no es en términos de si una acción resulta

censurable o no, sino más bien en función de si esa acción la lleva a cabo un adulto (versus el propio niño).

En el ámbito forense, cuando se pregunta sobre las acciones que realmente realizó un adulto, el niño no va a reconocer peor las acciones censurables de ese adulto si realmente han ocurrido, bien entendido que “censurable” aquí no equivale a acciones agresivas o que produzcan dolor, sino meramente “no adecuadas” (e.g., acariciar, besar), pues curiosamente esas conductas inadecuadas no tienen por qué ser percibidas como negativas por un preescolar.

### Sugestión

La aceptación de la sugestión es la medida principal del estudio debido a que los efectos que tengan la valencia y el agente de la acción sobre la sugestión pueden traducirse en importantes consecuencias para el ámbito forense.

La predicción realizada para la valencia de la acción se ha visto avalada por los hallazgos del estudio (hipótesis 4). Esto es, las sugerencias positivas claramente fueron más aceptadas que las negativas.

Asimismo, la predicción inicial respecto del agente de la acción se ve respaldada por el hecho de que los preescolares aceptaran más fácilmente las acciones falsas atribuidas a ellos mismos que las atribuidas a la profesora (hipótesis 5). Se partía de la suposición de que los niños podrían prestar más atención a las acciones de la profesora, que está frente a ellos y es una fuente de autoridad relevante (Goodman, 1984); mientras que prestar atención y tomar conciencia de los propios actos requiere un nivel de desarrollo metacognitivo ausente en los preescolares (Whitebread et al., 2007). Además, hay que

recordar que los niños mostraron una mejor memoria de las acciones de la profesora (versus las del propio niño), lo que les estaría ayudando a ser más resistentes ante las sugerencias sobre las acciones de la profesora.

Este resultado, trasladado al ámbito forense, indica que hay que ser especialmente cuidadosos con las preguntas sugestivas sobre las acciones del propio niño en la supuesta interacción abusiva con el adulto, pues los preescolares se muestran especialmente sensibles a aceptarlas.

Con todo, los efectos principales descritos de edad y valencia de la acción sobre la sugestión se ven matizados por la interacción marginal hallada entre ambos factores. Lo más relevante es que, en general, efectivamente los niños aceptan más las acciones positivas que las negativas, con independencia del grupo de edad al que pertenezcan. Este hallazgo coincide con otras investigaciones comentadas, en donde las preguntas sugestivas positivas se aceptaban más que las negativas o las neutras (Ceci et al., 1994; Memon et al., 2006; Thompson et al., 1997). Pero, además, los niños de 4 y 5 años muestran un efecto suelo para las sugerencias negativas, hasta el punto de que las pocas acciones de este tipo que aceptan son algunas de las atribuidas a ellos mismos, y ninguna de las atribuidas a la profesora. Obviamente, hay que tener en cuenta que las acciones reprobables son incongruentes con el esquema de “profesora” que poseen los preescolares con más experiencia escolar. Para ellos, una profesora es un adulto con mucho prestigio que suele realizar acciones socialmente aceptables (“Hace cosas buenas y las hace bien”) y, por tanto, cuando se da información falsa que es incongruente con ese modelo, el niño puede sentirse obligado a rechazar la

sugestión. En cambio, los más pequeños sí que aceptan en una proporción nada despreciable las sugerencias negativas tanto propias (,33) como ajenas (,30).

Una explicación de por qué los participantes rechazan más las sugerencias de acciones negativas que positivas puede encontrarse en factores de carácter sociocognitivos. En concreto, esta discriminación entre sugerencias con valencia distinta puede estar relacionada con la capacidad para predecir las consecuencias de las acciones negativas (i.e., el castigo). De hecho, hay datos que indican que los niños de 4 y 5 años mienten con más frecuencia que los niños de 3 años para evitar el castigo (Talwar, Lee, Bala, & Lindsay, 2002). Es posible que los preescolares mayores, en estas situaciones, estén beneficiándose de su mayor desarrollo de la teoría de la mente (Astington, 1993; Perner, 1991; Wellman, 1990), lo que les permite tener en cuenta la perspectiva del adulto que está juzgando sus acciones y la capacidad que posee este adulto para premiar o castigar esas acciones. De manera que, paradójicamente, algunos de ellos podrían tener más éxito rechazando la sugestión, no necesariamente porque no crean que haya ocurrido el hecho, sino por evitar la correspondiente reprimenda.

Por tanto, para explicar mejor la resistencia a la sugestión de acciones negativas han de tenerse en cuenta diferencias en el desarrollo sociocognitivo, y no solo procesos de memoria. Aunque el papel y el peso específico de la memoria y el desarrollo sociocognitivo requieren un estudio adicional, es importante subrayar que los resultados del presente estudio se han obtenido bajo unas circunstancias muy particulares, casi podría decirse que “benignas”, como se comenta a continuación.

En primer lugar, por razones de ética experimental básica, las preguntas acerca de acciones reprobables formuladas a los preescolares no podían pasar ciertos límites para preservar su confort con la situación experimental, de forma que no se han podido seleccionar valores más extremos de reprobación de la acción, que tal vez habrían mostrado efectos más claros sobre las medidas de memoria y de aceptación de la sugestión.

En segundo lugar, a los niños del estudio solo se les pregunta una vez, pero es posible que la repetición de preguntas pueda modificar el patrón obtenido. En general, se ha encontrado que la presentación de preguntas no sugestivas, una sola vez, incrementa los errores de los más pequeños (4-6 años) tanto con preguntas de sí/no (Poole & White, 1991) como con preguntas cerradas (Memon & Vartoukian, 1996; Krähenbühl & Blades, 2006). El efecto de la repetición parece más pronunciado en el caso de la sugestión. Por ejemplo, Bruck, Hembrook, et al. (1997) encontraron que la repetición de entrevistas con una alta carga sugestiva provocaba que los preescolares aceptaran sucesos verdaderos y falsos, tanto agradables como desagradables, y las narraciones que daban sobre los sucesos falsos fueron más ricas y elaboradas que las de los sucesos verdaderos. Además, se sabe que en las entrevistas forenses reales, realizadas por la policía (Krähenbühl, Blades, & Westcott, 2005, citado en Krähenbühl & Blades, 2006) o por psicólogos (por ejemplo, las entrevistas del caso McMartin, véanse los trabajos de Garven, Wood, & Malpass, 2000; Schreiber et al., 2006), la repetición de preguntas es muy superior.

Por tanto, es posible que la repetición de las preguntas aumente la tasa de aceptación de la sugestión incluso cuando se

sugiera algo socialmente reprochable, especialmente cuando se introduce un estereotipo negativo sobre el adulto y se sesga el interrogatorio hacia preguntas más negativas que positivas sobre las acciones supuestamente realizadas por este (véase Ceci & Bruck, 1995). En este estudio, los resultados encontrados muestran un efecto claro de una única experiencia de sugestión, pero es muy posible que los resultados representen el límite inferior del efecto cuando se habla de entrevistas (o interrogatorios) forenses reales sobre supuestos abusos sexuales.

Por ello, es importante subrayar el hecho de que, aunque los niños de 4 y 5 años tuvieron un mejor rendimiento que los más pequeños (3 años), esto no significa que estén protegidos contra el riesgo de la sugestión cuando esta sea persistente a lo largo del tiempo. En situaciones reales, en especial si se repiten las preguntas (inter o intraentrevistas), los preescolares mayores pueden aceptar las preguntas sugestivas iniciales que se refieren a acciones aceptables, e incluso podrían estar de acuerdo con otras acciones que ellos percibieran como aceptables (“¿Le besaste?”, “¿te tocó?”), pero censurables para el adulto que entrevista. Todo ello sin olvidar que los niños de preescolar podrían cambiar sus respuestas correctas de la primera vez a respuestas incorrectas cuando se repite la misma pregunta –como han mostrado Krähenbühl y Blades (2006)– y, debido a su relevancia forense, la tendencia a repetir la pregunta se da con más facilidad con las cuestiones reprochables que con las que se refieren a acciones inocuas.

El presente trabajo supone un primer paso en el examen de los efectos de las diferentes preguntas sobre el testimonio de los niños, pero está claro que queda mucho por hacer. En futuras investigaciones sería interesante seguir indagando de manera

sistemática en los potenciales efectos de la valencia y del agente de la acción, pero realizando una manipulación más cercana a las situaciones reales, en las que los menores sean preguntados en múltiples ocasiones por múltiples interrogadores. Esto porque tiene sentido y relevancia forense examinar cómo la repetición de preguntas con contenido positivo y negativo afectan a la memoria y a la sugestionabilidad de los preescolares sobre hechos que han realizado (o no) ellos mismos y un adulto en un contexto de interacción.

### Recomendaciones y conclusiones

Bajo la máxima de protección del menor, cuando se le formulan preguntas sobre un supuesto abuso sexual, estas cuestiones se enmascaran bajo etiquetas que convierten en positiva la acción inapropiada que supuestamente realizó el adulto como, por ejemplo, “¿Te hizo cosquillas por debajo de la ropa?” antes de preguntar directamente “¿Te tocó el pene?”.

Este tipo de enmascaramiento se emplea sobre todo en las fases iniciales del interrogatorio o exploración, una vez que se constata que el niño tiene un relato libre muy pobre acerca de los supuestos abusos. La idea subyacente es que, si el adulto ha llevado a cabo alguna acción inadecuada, preguntar directamente por ello al menor, además de provocarle malestar, podría también suscitar una negativa por su parte, ya que los mayores “no hacen cosas malas”. Por tanto, un recurso frecuente puede ser el de formular preguntas en términos de acciones positivas.

Los resultados del estudio llevan a recomendar la máxima precaución a la hora de utilizar este recurso. Los preescolares de todas las edades admitieron alguna sugestión sobre una acción positiva del

adulto que este no había realizado, pero especialmente los más pequeños (3 años), que llegaron a aceptar la mitad de las acciones falsas positivas supuestamente llevadas a cabo por la profesora, en contraste con poco más de un 25% de aceptación cuando se sugería una acción igualmente falsa, pero de connotación negativa.

En las situaciones forenses reales, la admisión de acciones positivas por parte del niño (que realmente no se sabe si el adulto las había ejecutado) llevaría a su vez a que el entrevistador pasara a pedir datos más concretos y/o negativos. Por ejemplo, si el niño admite que el adulto le hizo cosquillas por debajo de la ropa (acción positiva), se avanza hacia preguntas con tintes más negativos e incluso explícitas (“¿Te tocó tus partes privadas?”).

El problema de estas preguntas es que, cuando hacen referencia a sucesos que nunca ocurrieron, la carga sugestiva, que de por sí ya tiene una pregunta de sí/no, se ve aumentada, ya que al tratarse de una acción positiva a los ojos del menor, este la aceptará sin ningún reparo. Y, si bien los preescolares más pequeños son más vulne-

rables que los mayores, ni siquiera estos últimos podrían sustraerse a este tipo de sugerencias. Y cuando llegan las preguntas que sugieren acciones negativas, el menor encuentra cada vez más difícil decir “no”, rechazar la sugerencia, pues su primera negativa suele ir seguida de la repetición de la pregunta que, como se ha señalado, incrementa su valor sugestivo.

A la postre, una entrevista con estos elementos, que pueden pasar relativamente inadvertidos para el entrevistador, puede contener tantos elementos procedentes de la sugestión que haría difícil saber si hay algo que proceda realmente de la memoria del niño.

En conclusión, atendiendo al patrón de resultados obtenido en el presente estudio, la valencia y el agente de la acción son factores que también juegan un papel relevante en la vulnerabilidad de los preescolares a la información sugestiva, más allá del efecto típico de la edad en memoria y sugestión, por lo que hay que ser especialmente cuidadosos en la formulación de las preguntas en las entrevistas de exploración forense a menores (preescolares) supuestas víctimas de abuso sexual.

## Referencias

- Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Belli, R. F., Windschitl, P. D., McCarthy, T. T., & Winfrey, S. E. (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*(2), 356-367.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.18.2.356>
- Brainerd, C. J. & Reyna, V. F. (2012). Reliability of children's testimony in the era of developmental reversals. *Developmental Review*, *32*(3), 224-267.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2012.06.008>

- Bruck, M. & Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.  
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.419>
- Bruck, M., Ceci, S. J., & Melnyk, L. (1997). External and internal sources of variation in the creation of false reports in children. *Learning and Individual Differences*, 9(4), 289-316.  
[http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080\(97\)90011-X](http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080(97)90011-X)
- Bruck, M., Hembrooke, H., & Ceci, S. (1997). Children's reports of pleasant and unpleasant events. En D. Read & S. Lindsay (Eds.), *Recollections of trauma* (pp. 199-213). New York: Plenum Press.
- Ceci, S. J. & Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ceci, S. J. & Bruck, M. (2006). Children's suggestibility: Characteristics and mechanisms. *Advances in Child Development and Behavior*, 34, 247-281.  
[http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80009-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80009-1)
- Ceci, S. J., Bruck, M. L., & Battin, D. B. (2000). The suggestibility of children's testimony. En D. F. Bjorklund (Ed.), *False-memory creation in children and adults* (pp. 169-201). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ceci, S. J., Crotteau-Huffman, M., Smith, E., & Loftus, E. F. (1994). Repeatedly thinking about non-events: Source misattributions among preschoolers. *Consciousness and Cognition*, 3(3-4), 388-407.  
<http://dx.doi.org/10.1006/ccog.1994.1022>
- Ceci, S. J., Ross, D. F., & Tolia, M. P. (1987). Suggestibility of children's memory: Psychological implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(1), 38-49.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.116.1.38>
- Diges, M., Moreno, A., & Pérez-Mata, N. (2010). Efectos de sugestión en preescolares: capacidades mentalistas y diferencias individuales en sugestionabilidad. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 235-254.  
<http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114634>
- Frost, P. (2000). The quality of false memory over time: Is memory for misinformation "remembered" or "known"? *Psychonomic Bulletin & Review*, 7(3), 531-536.  
<http://dx.doi.org/10.3758/BF03214367>
- Frost, P., Ingraham, M., & Wilson, B. (2002). Why misinformation is more likely to be recognized over time: A source monitoring account. *Memory*, 10(3), 179-185.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09658210143000317>
- Garven, S., Wood, J. M., & Malpass, R. S. (2000). Allegations of wrongdoing: The effects of reinforcement on children's mundane and fantastic claims. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 38-49.  
<http://dx.doi.org/10.1037//0021-9010.85.1.38>

- Goodman, G. S. (1984). The child witness: Conclusions and future directions for research and legal practice. *Journal of Social Issues, 40*(2), 157-175.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1984.tb01099.x>
- Krähenbühl, S. & Blades, M. (2006). The effect of question repetition within interviews on young children's eyewitness recall. *Journal of Experimental Child Psychology, 94*(1), 57-67.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2005.12.002>
- Loftus, E. F. (1979). *Eyewitness testimony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Loftus, E. F., Miller, D. G., & Burns, H. J. (1978). Semantic integration of verbal information into a visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 4*(1), 19-31.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.4.1.19>
- Melinder, A., Scullin, M. H., Gunnerød, V., & Nyborg, E. (2005). Generalizability of a two-factor measure of pre-school age children's suggestibility in Norway and the USA. *Psychology, Crime & Law, 11*(2), 123-145.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10683160512331316299>
- Memon, A., Holliday, R., & Hill, C. (2006). Pre-event stereotypes and misinformation effects in young children. *Memory, 14*(1), 104-114.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09658210500152641>
- Memon, A. & Vartoukian, R. (1996). The effects of repeated questioning on young children's eyewitness testimony. *British Journal of Psychology, 87*(3), 403-415.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02598.x>
- Otgaar, H., Candel, I., & Merckelbach, H. (2008). Children's false memories: Easier to elicit for a negative than for a neutral event. *Acta Psychologica, 128*(2), 350-354.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.03.009>
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: MIT Press.
- Pipe, M. & Salmon, K. (2009). Memory development and the forensic context. En M. L. Courage & N. Cowan (Eds.), *The development of memory in infancy and childhood* (pp. 241-282). East Sussex: Psychology Press.
- Poole, D. A. & Lamb, M. E. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Poole, D. A. & White, L. T. (1991). Effects of question repetition on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology, 27*(6), 975-986.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.975>
- Rudy, L. & Goodman, G. S. (1991). Effects of participation on children's reports: Implications for children's testimony. *Developmental Psychology, 27*(4), 527-538.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.527>
- Schreiber, N., Bellah, L. D., Martinez, Y., McLaurin, K. A., Strok, R., Garven, S., & Wood, J. M. (2006). Suggestive interviewing in the McMartin preschool and Kelly Michaels daycare abuse cases: A case study. *Social Influence, 1*(1), 16-47.  
<http://dx.doi.org/10.1080/15534510500361739>

- Talwar, V., Lee, K., Bala, N., & Lindsay, R. C. L. (2002). Children's conceptual knowledge of lying and its relation to their actual behaviors: Implications for court competence examinations. *Law and Human Behavior*, 26(4), 395-415.  
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1016379104959>
- Thompson, W. C., Clarke-Stewart, K. A., & Lepore, S. (1997). What did the janitor do? Suggestive interviewing and the accuracy of children's accounts. *Law and Human Behavior*, 21(4), 405-426.  
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1024859219764>
- Wellman, H. (1990). *The child theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455.  
<http://dx.doi.org/10.1891/194589507787382043>
- Wilson, A. E., Smith, M. D., & Ross, H. S. (2003). The nature and effects of young children's lies. *Social Development*, 12(1), 21-45.  
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00220>

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2015  
Fecha de aceptación: 22 de octubre de 2015