



Àmbit social i criminològic

CENTRE D'ESTUDIS JURÍDICS
I FORMACIÓ ESPECIALITZADA

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



Generalitat de Catalunya
Departament de Justícia

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

INVESTIGACIÓ

(Ajuts a la investigació, 2010)

Entrevistant infants pre-escolars víctimes d'abús sexual i/o maltractament familiar

Eficàcia dels models d'entrevista forense

Autors

Josep Ramon Juárez López
Eva Sala Berga

Any 2011

**Entrevistant infants
preescolars víctimes
d'abús sexual i/o
maltractament familiar:
eficàcia dels models
d'entrevista forense**

Josep Ramon Juárez López
Eva Sala Berga

Novembre de 2010

El Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada ha editat aquesta recerca respectant el text original dels autors, que en són responsables de la correcció lingüística.

Les idees i opinions expressades en la recerca són de responsabilitat exclusiva dels autors, i no s'identifiquen necessàriament amb les del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Avis legal

Els continguts d'aquesta investigació estan subjectes a una llicència de Reconeixement-No comercial-Sense obres derivades 2.5 Espanya de Creative Commons, el text complet de la qual es troba disponible a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/legalcode.ca>. Així, doncs, se'n permet la còpia, la distribució i la comunicació pública sempre que se citi l'autor del text i la font (Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada), tal com consta en la citació recomanada inclosa a cada article. No se'n poden fer usos comercials ni obres derivades.

Resum en català:

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

Índex

1. Introducció i justificació	8
2. Objectius	12
3. Factors cognitius i psicosocials dels infants en edat preescolar que influeixen en el seu testimoni	13
3.1. La memòria.....	13
3.1.1. Memòria i atenció.....	22
3.1.2. Memòria i trauma	24
3.2. El llenguatge.....	26
3.2.1 El desenvolupament lèxic i semàntic (vocabulari i significat)	27
3.2.2 La gramàtica (estructura)	30
3.2.3 La pragmàtica (funció).....	31
3.3. Pensament.....	35
3.3.1. Distinció entre realitat i fantasia	44
3.4. La suggestibilitat infantil.....	47
3.4.1. L'edat de l'infant	48
3.4.2. La força de la memòria.....	49
3.4.3. L'ambient o situació de l'entrevista.....	49
3.4.4. La naturalesa de les preguntes	51
3.5. El desenvolupament del judici moral infantil i la mentida.....	58
3.6. La sexualitat infantil	66
4. Tècniques d'entrevista forense per a infants víctimes i testimonis	70
4. 1. Preguntes: Tipologia i classificació	71
4.1.1. Preguntes obertes.....	73
4.1.2. Preguntes estructurades amb premisses	77
4. 2. Entrevista i escolta activa	82
4. 3. Protocols d'entrevista forense amb infants víctimes i testimonis	85
4. 3. 1. El Protocol de Menors (PM) de Bull i Birch	85

4. 3. 2. El model d'investigació per a víctimes d'abús sexual (NICHD) i la seva adaptació forense, l'EASI-5	87
4. 3. 3. L'Entrevista Cognitiva.....	90
4. 3. 4. Altres models d'entrevista	94
4. 4. Qüestions finals: la metàfora de l'urna, la tècnica de les preguntes encadenades, la tècnica de l'àncora i els acabaments.....	96
5. Hipòtesis.....	102
6. Disseny metodològic	104
6.1. Selecció de la unitat d'anàlisi.....	104
6.2. Mostra.....	104
6.3. Límits territorials i temporals de la recerca	106
6.4. Metodologia	106
6.5. Planificació i recursos: etapes del desenvolupament de la recerca.....	107
7. Resultats	113
7.1. Resultats generals	114
7.1.1. Informació correcta.....	114
7.1.2. Informació errònia	116
7.2. Resultats específics per curs	119
7.2.1. Informació correcta.....	119
7.2.2. Informació errònia	123
8. Conclusions.....	128
9. Propostes	138
10. Referències bibliogràfiques	140
11. Annexes	153
11.1. Annex 1: EATI: Entrevista d'Avaluació del Testimoni Infantil.....	153
11.2. Annex 2: Esquemes pràctics	162
11.2.1. Esquema pràctic 1: Estructura Bàsica de l'Entrevista Forense ...	162
11.2.2. Esquema pràctic 2: Consideracions prèvies per entrevistar els infants.....	164

11.2.3. Esquema pràctic 3: L'ordre de les preguntes. La metàfora de l'urna. Exemples	166
11.3 Annex: GEA-5: guia per a l'avaluació del testimoni d'abús sexual infanto- juvenil (Juárez López, J.R.)	168
11.4. Annex 4: Relació de taules	178
11.5. Annex 5:Relació de gràfics	179

1. Introducció i justificació

Entrevistar infants que han viscut una situació desagradable, negativa o, fins i tot, traumàtica és una tasca complexa, no exempta d'una dosi extra de responsabilitat per part de l'entrevistador adult que és plenament conscient de l'abast d'aquesta empresa. Si, a més, parlem d'entrevistar infants en edat preescolar i dins un àmbit professional d'avaluació psicològica forense (de la qual es derivarà un informe pericial que haurà d'informar a l'estament judicial de les característiques del testimoni d'aquests infants), llavors aquesta pràctica necessita d'un protocol perfectament delimitat, clar i temporalitzat. Un protocol que compleixi dues condicions innegociables:

- 1) facilitar i homogeneïtzar aquesta pràctica entre el conjunt de professionals que la realitzen i,
- 2) incrementar les garanties (inherents a la tasca pericial) que el procés d'obtenció de la informació a través de l'entrevista és racional, sistemàtic, exacte, verificable i fiable (Bunge, 1981). És a dir, que les valoracions i inferències derivades d'aquest es corresponen amb un saber crític, explicatiu, verificable, sistemàtic, metòdic, objectiu, comunicable i provisional (Díaz i Heler, 1985), tal com correspon a un coneixement científic aplicat a la disciplina forense.

Aquesta pràctica psicològica (entrevistar infants) es pot desenvolupar dins un marc d'estudi pericial clàssic, a partir d'una demanda habitual dins el terreny forense: l'avaluació del testimoni. En aquest supòsit, els professionals dissenyaran una metodologia d'intervenció que s'adapti a l'encàrrec, i marcaran les diverses entrevistes amb l'infant, els familiars, altres persones (si cal) i realitzaran les coordinacions professionals oportunes.

Ara bé, també pot esdevenir una pràctica dins el marc judicial específic d'un suport al jutge/essa o magistrat/da per tal de prendre la primera declaració

judicial a l'infant. Aquest és l'àmbit propi del Programa de Suport a l'Exploració Judicial (PSEJ) que desenvolupen els Equips d'Assessorament Tècnic Penal (EAT-P) del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya.

En un estudi recent dels companys de l'EAT-P de Barcelona (Alarcón, Aragonés, Bassa, Farran, Guillén, Juncosa, López i Toro, 2008) es va posar de manifest l'increment d'aquest programa. Com podem observar en la següent taula, el nombre de PSEJ per anys i el seu increment anual han estat continuats:

Taula 1. PSEJ per anys i percentatge d'increment anual

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

D'aquesta manera, l'elecció d'aquest tema d'investigació es basa en la seva actualitat i en la necessitat d'estudiar i analitzar el punt central d'aquest programa: l'entrevista forense als infants, que és enregistrada amb vídeo i portada a terme pels diferents professionals d'aquests Equips: psicòlegs i treballadors socials.

A la vegada, el passat mes d'agost de 2009, es va celebrar a Brasília el *1er. Simposium Internacional de Cultures i Pràctiques No-Revictimitzants de Presa Especial de Declaració de Nens i Adolescents en Processos Judicials*, en el qual un membre d'aquest equip de recerca hi va participar.

Les conclusions d'aquest Simposium van dirigir-se cap a la necessitat d'establir protocols professionals forenses que permetessin la presa de declaració als infants amb les suficients garanties judicials però, alhora, amb la suficient cura professional per a no revictimitzar aquests infants.

Actualment, a la literatura especialitzada podem trobar diferents models

d'entrevista, dels quals hem seleccionat els tres protocols d'entrevista (no-revictimitzadora) per a infants que tenen major rellevància i consens científic. Aquests 3 models tenen moltes similituds però, a la vegada, presenten diferències importants.

Aquests tres protocols d'entrevista (no-revictimitzadora) són:

- El *Protocol de Menors* (PM) de Bull i Birch, que descriu un model d'entrevista a infants amb 4 fases ordenades temporalment.
- El model del *National Institute for Children Development (NICHD)* de Michel Lamb, a partir del qual es va desenvolupar l'EASI (Evaluación del Abuso Sexual Infantil y juvenil), que és usada actualment per professionals dels EAT-P de Catalunya.
- La coneguda *Entrevista Cognitiva* (Cognitive Interview, CI) de Fisher i Geiselman, amb les corresponents actualitzacions i adaptacions a la població infantil.

L'entrevista a infants en edat preescolar víctimes de presumptes delictes d'abús sexual i maltractament és considerada en l'àmbit professional forense com una de les tasques més exigents, angoixants i, alhora, poc analitzades, de la pràctica pericial. Recentment (2008), ha estat producte d'una interessant confrontació acadèmica entre l'equip de Michael Lamb i Víctor Vieth (defensor de la tècnica *Finding Words* també coneguda com el protocol RATAc) a la revista *Child Abuse & Neglect* pel que fa a qüestions d'especial transcendència, com són:

- a) el suport psicològic i legal per a la utilització dels diferents protocols d'entrevista forense,
- b) el consens científic sobre com s'han de portar a terme,
- c) l'entrenament necessari dels professionals entrevistadors,

- d) l'acceptació legal dels protocols dins del sistema judicial,
- e) quin és el paper de determinats elements auxiliars i d'ajuda en aquests tipus d'entrevistes i el seu potencial efecte suggestiu,
- f) quins problemes es poden derivar de les instruccions utilitzades en les entrevistes, i finalment,
- g) com pot la investigació millorar la pràctica d'aquestes entrevistes.

Conscients, doncs, de la controvèrsia, la importància i la transcendència d'aquesta tasca, i de la seva projecció internacional actual (també a casa nostra gràcies especialment al desenvolupament del ja referit programa de suport a l'exploració judicial de testimonis vulnerables) neix la idea del present estudi.

Per raons òbvies, la metodologia no ha inclòs l'abordatge directe del binomi infant - esdeveniment traumàtic. Cal assenyalar que l'objectiu de la recerca és avaluar l'eficiència dels tres models d'entrevista tenint en compte les característiques particulars dels infants en edat preescolar. Per aquest motiu, hem utilitzat la visualització i l'explicació d'un esdeveniment emocionalment significatiu amb el qual es podien sentir identificats, com és l'accident en bicicleta d'un infant d'aquest període evolutiu que cau, es fa mal, sagna i, finalment, el seu pare el cura. A partir d'aquí, els infants s'han enfrontat a una demanda específica: recordar i narrar aquest esdeveniment.

2. Objectius

Han estat tres els objectius de la present recerca:

1. *Determinar* quin model d'entrevista (PM, NICHD/EASI, CI) aplicat a infants en edat preescolar, en el context de la valoració forense, permet obtenir un volum informatiu amb més precisions i, alhora, amb menys errors.
2. *Dissenyar* un model d'entrevista obtingut a partir dels resultats de l'estudi, aprofitant les potencialitats dels models avaluats i minimitzant els defectes detectats en aquests models.
3. *Consensuar* aquest model propi amb els tècnics dels EAT-P de Catalunya per tal d'instaurar-lo com a model professional, tant d'actuació pericial com per a futures recerques i anàlisis d'efectivitat i precisió.

Aquest últim objectiu evidencia el caràcter aplicat i pragmàtic sobre el qual edifiquem la present recerca. Molts professionals de l'àmbit psicosocial, educatiu, mèdic i, fins i tot, jurídic, poden enfrontar-se, en algun moment de la seva carrera, a la delicada tasca d'entrevistar un infant en edat preescolar.

Per això, completarem aquesta recerca amb uns esquemes senzills i pràctics que facilitin l'obertura de l'entrevista, el seu desenvolupament i el seu tancament.

3. Factors cognitius i psicosocials dels infants en edat preescolar que influeixen en el seu testimoni

Sense pretendre ser exhaustius, en aquest apartat abordarem el desenvolupament cognitiu dels infants en edat preescolar (memòria, atenció, llenguatge, pensament, desenvolupament del judici moral i de la sexualitat) i veurem com les seves capacitats i els seus dèficits poden condicionar el seu testimoni. La descripció que farem parteix del desenvolupament esperable en aquesta etapa evolutiva per, d'aquesta manera i a posteriori, poder conèixer i considerar les diferències individuals pròpies de cada infant.

També coneixerem un altre aspecte, la suggestionabilitat, que exerceixen igualment una gran influència, tant en l'adult que obté el testimoni infantil com sobre el resultat final, és a dir, sobre la declaració verbal de l'infant.

Tot i que es presenten de forma separada per a una millor exposició i comprensió, és evident que cada un d'aquests factors està íntimament lligat i interconnectat amb els altres. Aquest fet provoca que alguns aspectes es reiterin en diversos apartats.

3.1. La memòria

Segurament, la capacitat memorística i la capacitat lingüística, juntament amb la suggestionabilitat, són els aspectes que generen més dubtes a l'hora de valorar la credibilitat del testimoni d'un menor, i molt més encara la d'un infant en edat preescolar.

Pel que fa a la memòria, la diferència entre la dels infants i la dels adults és més quantitativa que qualitativa. De fet, el record dels infants de 3 anys és força exacte, encara que menys minucios que el dels infants de 8 anys

(Goodman, Rudy, Bottons i Aman, 1990). És més, a partir dels 10 anys ja no hi ha diferències entre el relat dels infants i el dels adults (Arruabarrena, 1995).

Ara bé, de la mateixa manera que en els adults, el record dels infants disminueix en precisió a mesura que transcorre el temps. Així doncs, l'infant recorda menys informació, però no per això menys precisa, especialment si ha transcorregut poc espai de temps entre l'esdeveniment i la narració del seu record (Echeburúa i Guerricaechevarría, 2000).

Dit això, anem a endinsar-nos en el desenvolupament de la memòria i en les particularitats que té en els infants en edat preescolar, parant especial atenció en les seves capacitats i en les seves limitacions, i com aquestes poden influir en el seu relat. El coneixement d'aquests aspectes ens permetrà dissenyar una estratègia d'anàlisi del seu testimoni ajustada a les seves característiques.

Inicialment, la memòria és de caràcter sensitiu i els bebès es mouen a partir d'una memòria sensorial ja que no tenen el component verbal. El que recorden són sensacions i emocions. Més tard, apareix la memòria de les conductes, s'assagen moviments, es repeteixen i, a poc a poc, es van gravant. D'aquesta manera, els infants van retenint i aprenent experiències que els permeten progressar i adaptar-se a l'entorn. Finalment, es desenvolupa la memòria de coneixement, o la capacitat d'introduir dades (codificació), d'emmagatzemar-les correctament (emmagatzematge) i d'evocar-les quan calgui (recuperació). Segons Faw (1981), als dos anys, l'infant té desenvolupada la memòria.

Atès que durant els dos primers anys de vida, s'emmagatzemen els records a través de sensacions i no de símbols, no és possible recuperar els records d'aquesta etapa. És el que es coneix com a *amnèsia infantil*.

Per norma general, la memòria dels bebès de menys de 24 mesos és una memòria implícita, és a dir, no-narrativa i, per tant, no la poden manifestar ni comunicar. En conseqüència, és inviable obtenir un relat del qual avaluar-ne la credibilitat si no ha aparegut el llenguatge.

Mitjançant l'aprenentatge del llenguatge, l'infant va assolint noves estratègies de memòria simbòlica, que amb l'edat i les habilitats que va adquirint es van tornant més complexes.

Al voltant dels tres anys, doncs, i gràcies a la relació llenguatge – pensament, els infants poden recordar les situacions que viuen i poden explicar-les a algú altre.

A partir d'aquí, els infants comencen a exercitar la *memòria a llarg termini*, que els permet recordar petits episodis o històries protagonitzades per ells mateixos. Per tant, la memòria es torna explícita, entenent-la com aquella memòria que es fa conscient i que pot ser expressada directament. És la memòria d'esdeveniments, de persones, de conceptes, d'idees...

Sabem que als dos anys comencen a aparèixer dos tipus de memòria (Nelson, 1992, citat per Papalia, 2009):

- la *memòria genèrica*, que és aquella que es basa en un fet familiar que passa repetidament (per exemple, el fet de pujar a l'autocar per anar a l'escola o el que habitualment mengem per esmorzar). Aquest tipus de memòria perdura més i és més resistent a l'oblit i a les interferències.
- la *memòria episòdica*, que és el record d'un fet, esdeveniment o episodi que va passar en un temps i un lloc específic (per exemple, una visita al zoològic). Es refereix a la informació d'esdeveniments i fets que la persona experimenta al llarg de la seva vida, contextualitzada en temps i espai. Tot i que l'esdeveniment es codifica de manera específica, pot arribar a oblidar-se o pot ser fàcilment interferit.

A partir de la memòria episòdica sorgeix la *memòria autobiogràfica*, que fa referència a informació relacionada amb un mateix (Brewer, 1986). S'entén com el record seqüencial d'esdeveniments significatius de la pròpia vida, aquells que tenen un significat personal i especial. Nelson (1981) va fer varis

experiments i va trobar que els infants preescolars tenen memòria autobiogràfica, que és l'encarregada d'emmagatzemar els esdeveniments específics de la vida des d'edat primerenca.

La memòria autobiogràfica té una funció social, ja que permet que compartim amb els altres alguna cosa de nosaltres mateixos. Els infants de dos anys i mig estan en general poc interessats en parlar de les seves experiències passades, però els de 4 anys ja s'hi interessen i són capaços de fer-ho. No obstant això, cal remarcar que al voltant del dos anys i mig o tres anys, els infants poden ja informar amb exactitud sobre detalls d'experiències personals (Eisen i Goodman, 1998).

Nelson (1996) sosté que les converses sobre esdeveniments passats proporciona als infants un model sobre com organitzar i recordar esdeveniments específics i, per tant, parlar d'un esdeveniment els permet preservar-lo a la memòria.

Així doncs, l'infant en edat preescolar recordarà el que té sentit per a ell, allò que li hagi suscitat interès i s'hagi donat com a part de la seva vida quotidiana (Antoraz i Villalba, 2010). Alhora, com que ja posseeix el llenguatge, podrà explicar-ho, tot i que a la seva manera, tal com veurem a l'apartat corresponent al llenguatge.

Fins ara, hem vist que un infant en edat preescolar té la capacitat de recordar, però fins a quin punt pot fer-ho?

Per donar resposta a aquesta pregunta hem de fer referència a l'últim esglaió del procés memorístic: *la recuperació*, que és el procés pel qual recuperem la informació. Si aquesta ha estat ben emmagatzemada i classificada serà més fàcil localitzar-la i utilitzar-la.

Hi ha dos tipus de memòria de recuperació:

- la *memòria del reconeixement*, que es refereix a adonar-se que certs estímuls perceptius d'un moment o que cert esdeveniment s'han experimentat amb anterioritat.
- la *memòria de l'evocació*, que es refereix a la recuperació d'un estímulo o esdeveniment passat quan l'estímul o l'esdeveniment no estan perceptivament presents.

Diversos estudis que utilitzen la tècnica de l'habitació i del condicionament (Rovee-Collier i Shyi, 1992; Lipsitt, 1990; Thoman i Ingersoll, 1993; Bauer i Mandler, 1992) demostren que, fins i tot, els bebès tenen memòria de reconeixement i d'evocació.

Per tant, és clar que els infants en edat preescolar poden reconèixer i evocar records d'esdeveniments que han viscut, però, de la mateixa manera que als adults, els és més fàcil reconèixer que evocar. I és precisament aquesta última memòria la que ens interessa conèixer a l'hora d'efectuar l'anàlisi de la credibilitat del seu relat.

La memòria d'evocació augmenta amb l'edat perquè es desenvolupen estratègies mnemotècniques, que són aquelles que utilitzem per ajudar-nos a recordar. La tendència a utilitzar estratègies, la complexitat de les estratègies utilitzades i la capacitat per a utilitzar-les milloren amb l'edat.

Les estratègies mnemotècniques més estudiades són (Vasta, Haith i Miller, 1996):

- la *repetició*, que és l'estratègia més simple i la que apareix abans. Els infants la poden aprendre a utilitzar a partir dels tres o quatre anys, però no és fins els set anys que la utilitzen de forma espontània.

- la *organització*, que consisteix en agrupar i categoritzar la informació a recordar. Es pot entrenar els infants a partir dels sis anys per tal que la utilitzin, encara que espontàniament aprenen a utilitzar-la als deu anys.
- l'*elaboració*, que és similar al procés anterior però l'agrupació és més complexa, mitjançant una relació o un significat nou. A partir dels sis anys són capaços d'utilitzar-la, però fins l'adolescència no la utilitzen de forma espontània.

Per tant, abans dels cinc o sis anys, als infants aparentment no se'ls ocorre que poden fer alguna cosa per ajudar-se a recordar. Això és així, en gran mesura, perquè no tenen desenvolupada completament la *metamemòria*, és a dir, el coneixement de la pròpia memòria.

Vol dir això que els infants en edat preescolar tenen dificultats per emmagatzemar els records? La resposta és sí, però cal remarcar que tenen una capacitat extraordinària per representar certs esdeveniments comuns que se succeeixen de forma repetitiva.

Estem parlant dels *guions*, que són una espècie d'estructura que facilita l'emmagatzematge i l'extracció de certs records d'esdeveniments quotidians (per exemple, anar a un aniversari, de compres, a un restaurant...). Són una representació de la seqüència habitual d'accions i esdeveniments en un context familiar. És el coneixement respecte de la forma en què les coses succeeixen habitualment. Naturalment, els guions augmenten quant a la seva globalitat i a la seva complexitat en créixer l'infant.

Quina influència tenen en la memòria? Tenint en compte que els guions no són reproduccions d'un episodi específic sinó que són construccions del que passa habitualment, una vegada elaborats influeixen en com es processen i es recorden les experiències futures (Hudson, 1990). Això pot fer que els infants, en descriure un esdeveniment, omplin un oblit amb informació coherent amb els seus guions. Aquest fet és especialment freqüent quan un esdeveniment

inesperat es reconsidera per tal que encaixi amb un guió establert. Pensem en el següent exemple: un infant que rutinàriament surt de casa per anar a l'escola i ha de passar per un parc, el qual ha de travessar per arribar a les portes del seu centre educatiu. Un dia, es troba un senyor en aquest parc, el qual li fa uns tocaments. És molt probable que l'infant associï que el dia que li va passar aquest esdeveniment no desitjat, ell anava a l'escola i per tant, era un dia laboral. Tot i que després es comprovi que, en realitat, això va passar un dissabte al matí. El guió de l'infant ha integrat un fet extraordinari dins un guió rutinari. Si oblida quin dia va passar realment, pot omplir aquest oblit referint que era un dia d'anar a l'escola.

Els guions ajuden de tal manera el procés memorístic que, quan un estímul sobresurt dels guions establerts, permet identificar-lo i expressar-lo com un estímul nou amb els significats positius o negatius que hagin tingut per a l'infant. D'aquesta manera, per exemple, un infant té integrades en un guió les carícies que rep de la mare, del pare i del germà. D'aquesta forma, unes carícies d'una altra persona, i en un lloc del seu cos diferent a les carícies afectives habituals de les seves figures referencials, poden ser perfectament recordades i diferenciades, descrites i detallades, amb precisió i exactitud.

Lligada a la idea anterior, trobem la *memòria constructiva*, que es refereix a la manera en la qual el sistema general de coneixement estructura i treballa la informació que s'adquireix i com influeix en el que recordem. La idea bàsica és que no gravem els records com ho faria una gravadora, sinó que la memòria sempre implica actuar sobre les noves experiències i integrar-les en funció del que ja sabem. La memòria final és, per tant, una construcció i no una simple duplicació de l'experiència.

Quan una experiència nova és massa avançada per a l'infant, és possible que en l'evocació de l'experiència, aquesta sigui simplificada i explicada d'una manera coherent als seus guions. Un exemple d'això és quan els infants que han viscut una situació d'abús sexual diuen que li va sortir llet o sabó a l'abusador per fer referència a l'ejaculació. Aquest es converteix en un detall

mal interpretat, però referit d'una forma exacta, dins el limitat univers d'experiències de l'infant. Cal dir que aquest és considerat un criteri de credibilitat dins els sistemes criterials d'anàlisi de la credibilitats dels infants (Steller, 1998; Juárez, 2002, 2006, en premsa).

Diversos estudis (Merritt et al., 1994; Ornstein et al., 1995; Ricci i Beal, 1998) han demostrat que la memòria dels infants en edat preescolar pot ser molt exacta, inclús després d'haver transcorregut molt de temps, sobretot si es tracta de situacions amb les quals els infants estan familiaritzats.

En general, els infants en edat preescolar solen descriure les seves experiències de forma més breu que els adults, però són força exactes, essent més comuns els errors d'omissió (Steward, 1993). Aquesta afirmació és vàlida sempre i quan l'infant faci un relat lliure de l'experiència o, en cas de procedir a fer-li preguntes, aquestes no el contaminin amb informació suggerida.

ESTUDI de Hamond i Fivush (1991)

Van avaluar el record de 48 infants de 3 i 4 anys que havien visitat Disneyworld feia 6 mesos o 18 mesos. Els feien una sèrie estructurada de preguntes, la primera de les quals era oberta ("Em pots dir coses sobre Disneyworld?"). Després d'aquesta pregunta en seguien unes altres orientatives com "amb qui hi havia anat", "a quines atraccions va pujar", "quines coses havia vist", "què havia menjat", "quins regals s'havia comprat" i "com se sentia amb aquesta experiència". Quan era necessari, se li preguntava "i què més em pots explicar?", "i després, què?", per obtenir més informació. Les seves respostes es comprovaven amb els progenitors per tal d'avaluar-ne la seva exactitud. Els resultats van demostrar que els infants recordaven molts elements d'informació i que no hi havia pràcticament diferències lligades amb l'edat en el moment de visitar Disneyworld, ni el temps transcorregut des de la visita, ni l'edat en el moment de l'entrevista. També van comprovar que tots els infants donaven més informació en resposta a les preguntes orientatives que en respostes espontànies. La diferència que van trobar amb relació a l'edat és que els infants de 4 anys recordaven més emocions ("Jo tenia por") i donaven més explicacions ("La mama deia que hi havia massa gent"). A més, recordaven més informació de forma espontània i els seus records solien ser més elaborats.

Aquest estudi evidencia que els infants en edat preescolar poden recordar una gran quantitat d'informació si reben les pistes i les ajudes apropiades. Això és especialment important perquè ens connecta directament amb el concepte de

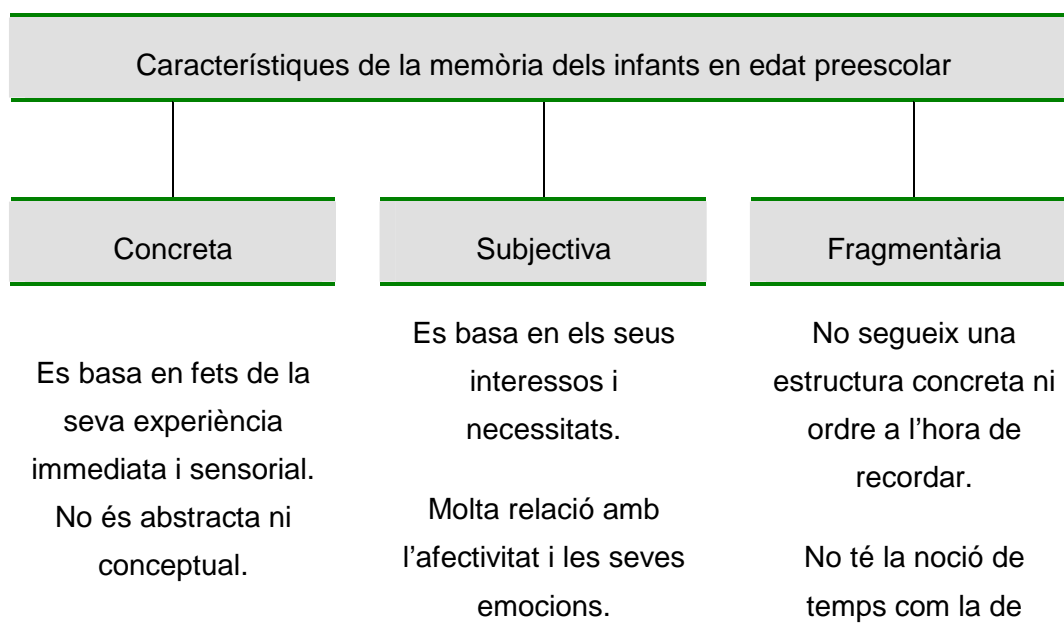
Zona de desenvolupament pròxim que va definir Vygotsky (1978, 1987). Aquest psicòleg rus entenia que l'infant té una àrea de desenvolupament potencial que comprèn les habilitats que pot adquirir amb ajuda, però que encara no pot portar a terme de forma independent.

Per tot el que hem revisat, es pot concloure que els infants en edat preescolar solen presentar una memòria ben organitzada, sobretot pel que fa a esdeveniments comprensibles i que han experimentat directament. Per tant, poden fer relats prou exactes sobre esdeveniments concrets i, també, nous de la seva vida, mantenint-los en la memòria durant un temps llarg (Eisen i Goodman, 1998). Quan més s'aproximi una nova experiència a una altra experiència prèvia de l'infant, millor podrà entendre i recordar la informació nova (Cantón, 2000).

Ara bé, a causa del seu coneixement limitat poden tenir dificultats per entendre algunes de les experiències que viuen i, per tant, influirà en la seva codificació. El sentit que li donin a aquesta experiència determinarà la forma com l'emmagatzemen, l'organitzen i la recorden posteriorment.

En el següent gràfic podem veure de forma molt esquemàtica les característiques més rellevants de la memòria dels infants en edat preescolar:

Gràfic 1. Característiques de la memòria dels infants en edat preescolar



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

3.1.1. Memòria i atenció

Les dificultats memorístiques dels infants en edat preescolar també provenen del fet que no paren atenció a les característiques dels esdeveniments que són pertinents i importants per a una persona adulta. Per exemple, en un partit de futbol, es fixaran en la gorra del porter o en la persona que tenen al davant.

Per tant, un requisit bàsic perquè un infant pugui narrar amb exactitud una experiència és que *hagi parat atenció* a les característiques d'aquesta experiència i, alhora, que durant l'entrevista estigui atent a les instruccions i preguntes de l'entrevistador.

Pel que fa al primer aspecte, l'atenció, els infants poden no fixar-se en fets i detalls considerats importants per als adults i, per tant, que no els memoritzin (Faller, 1996; Poole i Lamb, 1998).

Per alguns autors, els adults tendeixen a parar atenció i recordar informació central. En canvi, els infants es fixen i recorden més els detalls perifèrics de l'esdeveniment (Cantón, 2000).

L'infant respecte de l'adult pot tenir diferent record del mateix esdeveniment perquè focalitza el seu interès en diferents aspectes de la mateixa situació. L'infant veu les coses de diferent manera que l'adult i pot retenir informació, però només d'esdeveniments que han estat repetits de manera rutinària o aquells destacables en la seva vida (Bauer, 1997).

En una situació real d'abús sexual, la diferent atenció de l'infant pot afectar a detalls claus sobre la victimització (per exemple, si el penis estava erecte o no) i aquesta manca de detalls essencial des d'una perspectiva de l'adult, a la vegada, pot fer dubtar sobre la veracitat del que explica (Faller, 1996).

Cantón (2000) apunta que les característiques de personalitat de l'infant, el seu estat emocional, les expectatives o actitud general, alguns factors temporals (com, per exemple, la durada i freqüència de l'esdeveniment) i factors ambientals (per exemple, la claredat o ambigüitat de l'esdeveniment) poden influir en l'atenció que para l'infant en l'esdeveniment i, per tant, en la seva codificació.

Pel que fa al segon aspecte, l'entrevista, Poole i Lamb (1998) aconsellen diverses estratègies per millorar el rendiment de l'infant durant aquesta. En primer lloc, alerten que cal que en el context de l'entrevista es redueixin les distraccions. En segon lloc, per tal que l'infant no es cansi i deixi de parar atenció en poc temps, s'ha de dissenyar curosament els objectius abans de l'entrevista. I, finalment, atesa la relació existent entre comprensió i atenció, cal que l'entrevistador es presenti i expliqui el seu paper i *les regles* de l'entrevista el més clarament possible. Sobre aquestes qüestions en parlarem més àmpliament en el capítol corresponent a les tècniques d'entrevista forense.

3.1.2. Memòria i trauma

La comunitat científica no es posa d'acord sobre l'impacte que la vivència de situacions traumàtiques, en general, i de maltractament i d'abusos sexuals, en particular, té en els processos de la memòria.

Molts autors comparteixen la hipòtesi que els esdeveniments traumàtics solen deixar una impressió clara en la memòria de qui els pateixen, i poden ser reorganitzats d'una manera coherent. Això passaria, sobretot, amb els elements centrals del fet traumàtic, que es recordarien més que els aspectes perifèrics.

Alguns experiments recents demostren que els infants poden recordar els detalls centrals d'un esdeveniment traumàtic millor que els detalls perifèrics a causa de l'increment de l'atenció sobre el fet (Peterson i Bell, 1996). Ara bé, els infants a vegades també es centren en detalls de l'esdeveniment traumàtic que no són significatius per a l'adult.

Com ja hem comentat en l'apartat anterior, la base de coneixement que té l'infant i la seva comprensió d'algunes experiències, i més les traumàtiques, determinarà la informació que consideri central durant la codificació, que és a la qual accedirà per recordar-la.

Per tant, ens podem trobar que durant l'esdeveniment traumàtic, l'infant no codifiqui alguns detalls que per als adults serien rellevants i, en conseqüència, no pugui recordar-los en el moment de l'entrevista. Això vol dir que si se li demana repetidament per un aspecte o insistentment que aporti més informació, es pot provocar que incorpori fantasies o informació falsa amb l'objectiu de satisfer les peticions persistents de l'entrevistador (Eisen i Goodman, 1998). Per això és tan important determinar un protocol que pugui guiar a l'entrevistador, al marge de les seves expectatives.

Terr (1991) va observar que els esdeveniments traumàtics aïllats solen recordar-se molt bé i amb gran detall a partir dels tres anys.

Pel que fa al record d'experiències traumàtiques múltiples o cròniques, hi ha diferents postures. Alguns (Terr, 1991) consideren que no es recorden prou bé i que sovint es poden dissociar. Altres, en canvi, (Pollak, Cicchetti, Klorman i Brumaghim, 1997) apunten que la desconfiança i la hipervigilància que desenvolupen els infants maltractats comportaria una memòria millor de l'esdeveniment i una major resistència a la informació capciosa.

Ara bé, sabem que el procés de dissociació es pot produir quan l'estrès supera la tolerància de l'infant que està patint el trauma, i es produeix una incapacitat per *processar narrativament* aquesta experiència. Llavors es pot desenvolupar la dissociació, que provoca amnèsia o discontinuïtat en les memòries.

Amb això volem dir que les dificultats per recordar que poden presentar els infants víctimes d'una experiència traumàtica no implica la no existència d'aquest trauma. Davant d'aquestes situacions, cal que l'entrevistador explori els elements que l'infant sí recorda. Les llacunes o imprecisions ens poden estar assenyalant elements que a través de la seva absència ens evidencien la vivència del succés traumàtic.

A partir dels 3 anys, sabem que els infants poden donar un informe exacte i complet d'esdeveniments traumàtics (Eisen i Goodman, 1998). Ara bé, cal remarcar que difícilment ho faran sense el recolzament de senyals o d'invitacions contextuais (Bauer i Wewerka, 1997).

En aquests casos, l'entrevistador haurà de plantejar preguntes facilitadores i, per tant, caldrà que controlï summament el risc de contaminació del record. Actualment, hi ha un gran consens que aquesta facilitació guiada sempre haurà d'iniciar-se amb el record lliure, és a dir, l'infant ha de poder explicar inicialment el que recorda sense la direcció de l'entrevistador, i només posteriorment l'entrevistador li formularà preguntes per tal d'ajudar-lo a recordar més

detalladament. En el capítol 4 aprofundirem de manera pràctica la forma d'abordar aquestes situacions.

ESTUDI de Goodman i cols. (1990)

Van gravar en vídeo a infants d'entre 3 i 6 anys mentre se'ls hi feia una exploració mèdica que incloïa, entre d'altres coses, una vacuna administrada per una infermera. Com és previsible, les reaccions dels infants variaven molt (espantats, histèrics, relativament tranquils). Diversos dies després, se'ls hi va demanar que expliquessin aquesta experiència i posteriorment se'ls hi van fer preguntes. Cap infant va oferir informació falsa durant la resposta de record lliure i, al contrari del que preocupava sobre el fet que l'excitació emocional hagués pogut alterar la memòria de l'infant, els que van mostrar una angoixa més elevada van ser els que van oferir els relats més exactes i detallats. Quan se'ls hi van fer preguntes concretes, tots els infants van resultar ser testimonis molt bons, especialment sobre el que va succeir i el que no va succeir. És interessant ressaltar que cap infant va respondre afirmativament a les preguntes "La infermera et va picar?", "La infermera et va posar alguna cosa a la boca?", "La infermera et va fer un petó?" i "La infermera et va tocar alguna altra part del cos que no fos el teu braç?". Quan es va entrevistar els infants un any més tard, el seu record general de l'esdeveniment havia disminuït però, una vegada més, pràcticament no van informar de cap record significativament fals.

3.2. El llenguatge

En aquesta etapa, el llenguatge col·labora a objectivar l'univers i l'individu. Fa que l'infant se separi gradualment de l'acció i de la percepció directes. En permetre la reconstrucció del passat i l'anticipació del futur, introdueix aquestes dimensions en el psiquisme infantil, el qual resta, així, alliberat de la tutela única del present i de l'acció (Osterrieth, 1999).

Els infants necessiten una petita quantitat d'inputs de la parla per desenvolupar una gramàtica transformacional (conjunt de regles desenvolupades pel mecanisme per a l'adquisició del llenguatge per traduir l'estructura superficial a una estructura profunda que l'infant pot comprendre de forma innata) i, en conseqüència, provocar un gran desenvolupament del llenguatge. Una vegada que els infants han entès les regles estructurals o gramaticals de la llengua poden comprendre i produir un nombre infinit d'oracions (Caplan i Chomsky, 1980).

Si no coneixem prou bé el desenvolupament del llenguatge i les particularitats d'aquest en els infants en edat preescolar, podem córrer el risc que no entenguin les preguntes que els hi formulem o que nosaltres interpretem incorrectament les seves respostes (Saywitz i Goodman, 1996).

3.2.1 El desenvolupament lèxic i semàntic (vocabulari i significat)

L'adquisició de paraules i el seu significat comença al segon any de vida de l'infant. L'aprenentatge de paraules continua ràpidament durant els primers anys i cap als 6 anys, ja té un lèxic d'unes 10.000 paraules (Anglin, 1993). Als tres anys, l'infant domina unes mil paraules.

Tot i que l'aprenentatge de paraules és molt ràpid, de cinc a vuit paraules diàries fins als sis anys (Wilkinson, Dube i McIlvane, 1996), el vocabulari encara és molt limitat i poc descriptiu. Per tant, és lògic que les seves explicacions tendeixin a ser breus i que no continguin gaires adjectius ni adverbis, pel que les descripcions que facin de llocs i de persones seran limitades.

El desenvolupament semàntic és més ràpid pel que fa la comprensió que a la producció. Normalment, els infants comprenen les paraules abans de començar a produir-les, i comprenen moltes més paraules que les que habitualment utilitzen (Benedict, 1979; Rescorla, 1981). Alhora, comprenen abans els noms (especialment els referents a objectes) que els verbs i les paraules d'acció (Vasta, Haith i Miller, 1996).

Ara bé, els substantius abstractes, com justícia o abús sexual, són de difícil comprensió perquè els infants no tenen un referent en la seva experiència amb el qual puguin relacionar. Les metàfores i les analogies també són difícil perquè, malgrat que el procés d'ajustament semàntic és ràpid, a vegades és bastant literal i només permet un significat per paraula.

No obstant això, pot ser que atribueixin a una paraula un altre significat o que la confonguin per una altra que coneixen i que té un so semblant. Per tant, per evitar confusions, caldrà que l'entrevistador utilitzi termes concrets en comptes dels genèrics (gos en comptes d'animal) i que s'asseguri que l'infant i ell atribueixen el mateix significat al terme. Walker (1994) posava com a exemple que els infants més petits de sis anys entenen que "tocar" implica sempre les mans, fet pel qual poden relatar un abús sexual però dir que no els han tocat.

Per aquest motiu, caldrà que utilitzem les mateixes paraules que l'infant per descriure objectes, parts del cos i accions, i procurarem no introduir paraules relatives al maltractament o a l'abús sexual que molt probablement l'infant desconeix.

Poole i Lamb (1998) van observar que els infants tendeixen a respondre negativament a les preguntes que contenen els termes "alguna cosa", "algun" o "algú" ("Va passar alguna cosa més?", "Algú et va tocar aquí?").

També van observar que els infants poden utilitzar adequadament els termes temporals "abans" i "després" però només quan descriuen esdeveniments habituals de la seva vida (proposaven utilitzar el terme "primer").

També advertien del fet que encara que l'infant pogués ser capaç de dir els dies de la setmana o els números, no significa que puguin dir quan va passar un esdeveniment o quantes vegades.

És evident que els infants en edat preescolar encara no tenen desenvolupades totes les habilitats cognitives ni tenen les suficients experiències d'aprenentatge per poder respondre a depèn de quines preguntes que requereix el context judicial, com són les d'indicar amb precisió el lloc i el moment en els quals va passar l'esdeveniment.

No és fins al voltant dels cinc anys que comprenen els termes "ahir" i "demà". Tot i que abans els poden utilitzar, ho poden fer de manera errònia. Els termes

“sempre”, “mai” i “algunes vegades”, també els utilitzen però la seva comprensió de les dates i del moment és limitada.

Abans dels sis anys tenen moltes dificultats per determinar l'hora o el dia. Per aquest motiu, Poole i Lamb (1998) exposen que serà necessari que l'entrevistador infereixi el moment en el qual es va produir l'esdeveniment a partir de les activitats quotidianes de l'infant.

Pel que fa al verb “recordar”, no és fins els vuit o nou anys que n'entenen el seu significat. Abans d'aquesta edat, solen pensar que per poder recordar alguna cosa és necessari haver-la oblidat abans. En conseqüència, Cantón (2000) alerta que s'han d'evitar les preguntes iniciades amb aquest verb (“Recordes si et va tocar en algun lloc més?”).

Quan l'infant identifica l'agressor en termes de parentesc, hem d'anar molt en compte ja que no és fins als 10 anys que tenen una comprensió completa dels lligams parentius. A més, a moltes famílies s'acostuma a utilitzar termes de parentesc per referir-se a persones properes (Cantón, 2000).

A aquesta etapa evolutiva, com que ja es distingeixen d'ells mateixos, apareixen els pronoms personals i els adverbis de lloc “aquí” i “allà”. Tanmateix, hem d'anar en compte perquè aquests adverbis, de la mateixa manera que els pronoms “això” i “allò”, i els verbs “anar” i “venir”, canvien el seu significat en funció de la ubicació del qui escolta i del qui parla. Aquest fet pot provocar que interpretem incorrectament aquests mots.

També tenen dificultats amb les paraules que expressen comparacions, com “alt i baix”, “a prop i lluny”, “gran i petit”, “profund i superficial”, perquè no entenen la naturalesa relativa d'aquests termes (Reich, 1986). Tot i que els poden utilitzar per fer una descripció, s'ha d'anar en compte ja que els poden utilitzar de forma errònia.

La capacitat per a respondre a preguntes sobre “què”, “qui” i “on” es desenvolupa abans que a preguntes referents a “quan”, “com” i “per què”.

3.2.2 La gramàtica (estructura)

Cap als 2 anys, la majoria dels infants produeixen “frases” de dues i tres paraules i després comencen amb la parla telegràfica, en la qual deixen fora les paraules de funció innecessària (com els articles i les preposicions).

Als tres anys, els infants no solen construir frases gramaticalment correctes, però segueixen adequadament l'estructura subjecte+verb+predicat. També formen el plural dels substantius, el passat, el present i el futur dels verbs, la forma personal, i possessiva dels pronoms. Aprenen tan ràpid a aplicar les normes gramaticals que les utilitzen fins i tot quan no és necessari, fent una hiperregularització (“El gat s’ha morit”).

Ara bé, tenen dificultats per entendre la veu passiva dels verbs perquè estan acostumats que el subjecte de la oració actuï sobre l’objecte, i no que el subjecte sigui l’objecte de l’acció (“El nen és ferit per l’home”). Bullock i Gelman (1979) van demostrar que, fins als 8 anys, els infants tendeixen a considerar el primer element de l’oració com la causa de l’acció que segueix. Així, en l’exemple anterior, el fet d’introduir primer el nom ‘el nen’ pot provocar que l’infant entengui, equivocadament, que va ser el nen qui va ferir l’home.

El progrés gramatical és ràpid i de seguida comença a combinar estructures per formar construccions més complexes. Als 4 anys les estructures bàsiques de subordinació i coordinació comencen a consolidar-se. Malgrat això, poden tenir dificultats per entendre les oracions compostes. Si n’utilitzem, caldrà que posem primer l’oració principal i que mantinguem junts el subjecte i el predicat al principi de la frase (“Vas avisar la mestra quan et van pegar?”).

Cantón (2000) fa un recull d’aspectes gramaticals que provoquen dificultats de comprensió en l’infant. Refereix que els resulta complicat entendre les oracions

amb diverses preguntes simultànies o amb més d'un concepte (“Va venir algú alguna vegada i va veure el que passava?”).

Adverteix que cal evitar les preguntes que inclouen negació (“No et va dir que marxassis?”) o doble negació (“No és veritat que la teva mare no era a casa?”). I també les que sol·liciten la conformitat de l'infant de forma negativa o afirmativa (“A tu no t'agradava, veritat?”, “Després vas marxar corrents, oi?”).

També se'ls fa difícil entendre els pronoms febles ja que l'habilitat per referir-se a noms mencionats anteriorment fent servir un substitutiu no la tenen desenvolupada (“Te'n va fer algun més? - de petó -”). Per tant, caldrà utilitzar un llenguatge redundat i repetitiu per evitar l'ús dels pronoms febles.

Per tot el que hem referit, és convenient que l'entrevistador segueixi l'estructura sintàctica subjecte+verb+predicat. També és necessari que les oracions siguin simples, curtes, afirmatives, continguin una sola idea i el significat de les paraules sigui conegut per l'infant.

3.2.3 La pragmàtica (funció)

El desenvolupament de les habilitats del llenguatge és un procés amb un alt contingut social, que s'origina en les interaccions entre l'infant i els seus cuidadors (Garbarino, Scott et al.,1993).

Ja els bebès tenen la intencionalitat de comunicar-se, tot i que ho fan a través del plor, les expressions facials i els gestos. Amb l'adquisició del llenguatge, els infants afegeixen les respostes verbals al seu repertori de mecanismes de comunicació. D'aquesta manera, aconsegueixen diversos objectius dirigint paraules i frases a les altres persones (Vasta, Heith i Miller, 1996).

A través del llenguatge, l'infant aprèn a expressar els seus sentiments, a explicar les seves reaccions i a comprendre la dels altres, a conèixer diferents punts de vista sobre un mateix fet i a incorporar valors i normes socials. Aprèn

també a dirigir i a organitzar el seu pensament i a controlar la seva conducta, afavorint així un aprenentatge cada vegada més conscient (Valmaseda, 1999).

L'habilitat per parlar dels sentiments, per comunicar quan un se sent molest o feliç, té grans implicacions per a les relacions socials dels infants. Els estudis del llenguatge revelen que als tres – quatre anys s'incrementa substancialment la freqüència amb la qual els infants fan referència als seus sentiments.

A aquesta edat també comencen a desenvolupar una habilitat creixent per usar el seu coneixement dels pensaments, desitjos i intencions dels altres per explicar la conducta observada i per inferir com se senten els altres en situacions que generen emocions. Tanmateix, no descriuen bé les seves emocions fins els set anys, i l'habilitat per descriure els motius dels altres no es consolida fins els 10 anys.

Tot això s'assoleix a través de les interaccions interpersonals, és a dir, a través de la conversa. Per mantenir una conversa necessitem que l'infant segueixi unes quantes regles. La primera que adquireix és la de respectar el torn de paraula, que s'aprèn durant el període preverbal (Collis, 1985). Però n'hi ha tres que els infants en edat preescolar no utilitzen de forma conseqüent:

- dir alguna cosa que es relacioni amb el que el parlant acaba de dir,
- dir alguna cosa que sigui important respecte al tema que es comenta,
- dir alguna cosa que encara no s'hagi dit (Conti i Camras, 1984).

Així doncs, la conversa dels infants sol ser molt dispersa i amb canvis constants de tema.

A la vegada, a partir de la participació en el diàleg amb els adults, els infants van essent capaços de narrar, donar explicacions, argumentar i produir altres formes de discurs autònom. Evidentment, la capacitat de narrar augmenta amb

l'edat, s'inicia al voltant dels dos o tres anys i es completa als deu o dotze (Sadurní, Rostán, i Serrats, 2008).

És entre els quatre i cinc anys que els infants comencen a tenir en compte el factor temporal, de manera que les seves narracions tenen inicis, esdeveniments entremitjos i finals. Tanmateix, tenen dificultats per fer una narració coherent, és a dir, van d'un punt a un altre o realitzen una enumeració de punts inconnexos, es deixen informació i esdeveniments importants per a la comprensió de l'oient. És a partir dels sis anys que van mostrant progressivament un domini major dels mecanismes de coherència i cohesió.

Això és així perquè no tenen desenvolupada la *comunicació social referencial*, és a dir, la capacitat per comunicar de forma efectiva informació sobre alguna cosa que l'altra persona desconeix. És la capacitat per ajustar la comunicació a les característiques i circumstàncies de l'altra persona. Pensem, per exemple, quan parlen per telèfon i responen a les preguntes que li fa l'interlocutor amb moviments de cap o assenyalant cap a un lloc, sense tenir en compte que l'altra persona no pot veure el que fa.

En conseqüència, les declaracions lliures sense protocol previ d'entrevista dels infants, solen ser incompletes i fragmentàries i, per tant, insuficients judicialment per poder avaluar les sospites d'abús sexual o maltractament. La naturalesa esquemàtica de les declaracions espontànies dels infants requereix que se'ls hagi de fer preguntes aclaridores per ampliar la informació. Les respostes dels infants a preguntes obertes ("Què va passar?") són més exactes que les seves respostes a preguntes específiques, tot i que també són més incompletes. El problema de les preguntes aclaridores específiques és que poden ser capcioses i distorsionar la declaració de l'infant. En l'apartat de les entrevistes parlarem més àmpliament del tipus de preguntes i el seu efecte suggestiu.

La visió i l'ús del llenguatge dels infants és molt diferent de la de l'adult. Per als infants, el llenguatge es desenvolupa i s'utilitza depenent del context, les

paraules estan lligades a les accions i relacionades amb les persones i situacions en les quals transcorre la seva activitat diària. És a partir dels sis – set anys que l'infant és capaç d'atendre el llenguatge en si mateix i d'elaborar un relat oral independent dels suports externs de l'entorn immediat (Garbarino, Scott et al.,1993).

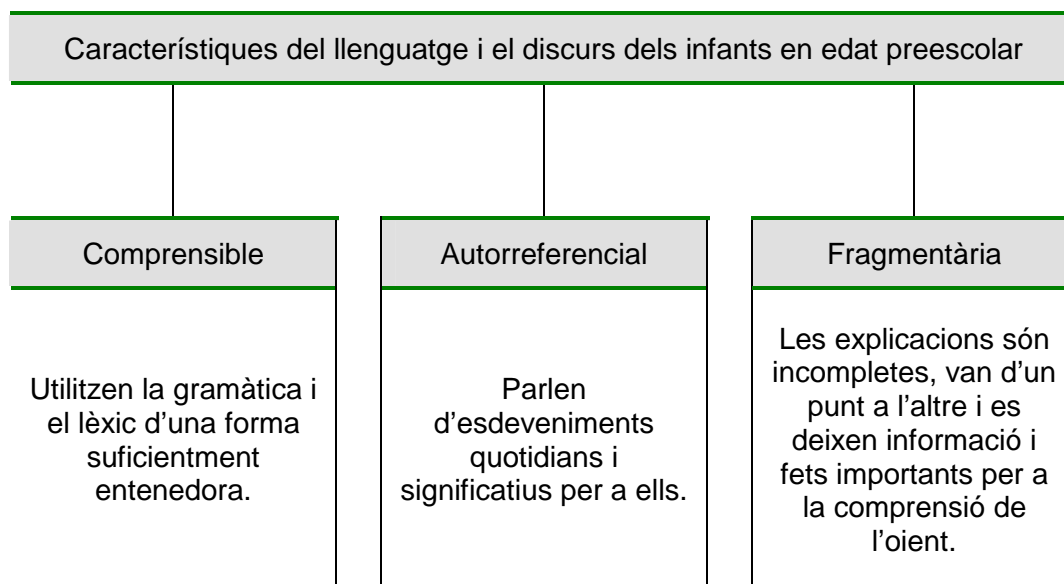
Cal dir que la competència comunicativa dels infants depèn de les seves pròpies habilitats lingüístiques, però també de la competència de l'adult que l'entrevista i de la seva sensibilitat i coneixement de l'infant i de la forma de pensar d'aquest (Garbarino, Scott et al.,1993).

Bruner (1983) destacava que la narració que fa un infant, no només és una forma de referir, sinó una forma de pensar, com un sistema d'estructuració i ordenació del seu coneixement, de la seva experiència i, naturalment, del seu record. Sostenia que el desenvolupament cognitiu de l'infant també depèn del coneixement pràctic que té del context o la situació que ha de pensar.

Aquesta idea porta directament al debat que fa temps que mantenen els psicòlegs forenses: si l'infant no té un altre àmbit d'experiència sexual que el viscut fins aleshores, quines paraules utilitzarà per referir-se correctament a aquesta experiència? Fins ara, la resposta era que no utilitzaria paraules d'adult ja que insinuaria suggestibilitat o engany. Però, recordem el que hem comentat abans que el llenguatge s'adquireix en el context d'interaccions de l'infant amb altres persones. En el cas de l'abús sexual, l'infant interacciona amb l'agressor, el qual utilitzarà paraules per referir-se als actes abusius o per convèncer o obligar l'infant a realitzar-los. Aleshores, quines paraules utilitzarà l'infant, les seves pròpies o les de l'agressor? I, per tant, quines paraules prendrà com a referència quan expliqui l'abús? És possible que utilitzi les que ha escoltat del seu agressor? Molt probablement la resposta sigui afirmativa. En conseqüència, hem d'anar en compte amb la idea preconcebuda que si un infant utilitza paraules que no li corresponen per l'edat, directament està mentint (Juárez, 2002).

En el següent gràfic podem veure de forma molt esquemàtica les característiques més rellevants del llenguatge dels infants en edat preescolar:

Gràfic 2. Característiques de la memòria dels infants en edat preescolar



3.3. Pensament

Piaget ha estat el psicòleg de referència pel que fa a la descripció del desenvolupament cognitiu de l'ésser humà. Va englobar els infants d'entre dos i sis anys en el període que ell anomenava preoperatori.

Va destacar els punts forts d'aquests infants, però es va centrar més en les limitacions que presentaven. Tanmateix, com s'ha demostrat en investigacions posteriors, Piaget va subestimar certs aspectes de les seves aptituds cognitives i també va subestimar la importància del context social en el desenvolupament d'aquestes aptituds. Malgrat això, la seva teoria sobre el pensament ens serveix de punt de partida per conèixer les característiques del pensament dels infants en edat preescolar.

El més destacable d'aquesta etapa és el creixement ràpid del pensament simbòlic, és a dir, la capacitat per utilitzar paraules, objectes i, inclús, accions com a símbols per pensar i comunicar-se. El desenvolupament de la utilització del pensament simbòlic té lloc a mesura que l'infant és capaç de coordinar

mentalment una quantitat cada vegada més gran d'esquemes relatius als objectes i als esdeveniments del seu voltant (Stambak i Sinclair, 1993).

Piaget distingia cinc manifestacions d'aquesta capacitat de representació mental:

- la *imitació diferida*, que fa referència al fet que l'infant imita, no només en presència d'un model, sinó també esdeveniments o coses que ha presenciats anteriorment. Això implica l'existència de models interns del que està imitant.
- el *joc simbòlic*, en el qual l'infant dóna significat a elements de la situació i utilitza símbols.
- les *imatges mentals*, que permeten a l'infant representar les situacions més enllà del que percep. En aquestes imatges s'inclouen els coneixements que l'infant té de la situació o de l'objecte.
- el *dibuix*, a través dels quals mostra de quina manera coneix i entén la realitat.
- el *llenguatge*, que es desenvolupa de forma exponencial. Amb la intel·ligència representativa, l'infant pot pensar sobre el passat i imaginar el futur. Amb l'adquisició del llenguatge, pot comunicar idees als altres i rebre informació d'ells de formes que no són possibles sense llenguatge.

Tot i que tenen una capacitat cada vegada major per coordinar símbols de manera que tinguin sentit, aquests infants no són necessàriament capaços de fer-ho amb una coherència lògica. En comparació amb el període anterior (sensoriomotor), el pensament preoperatiu és més ràpid, més eficaç, més flexible i més socialment compartible, però encara no és plenament operatiu ni lògic. Això no vol dir que els infants d'aquest període no utilitzin la lògica, però els intents de raonament lògic que fan són sovint dispersos i incomplets.

Piaget (1977) va anomenar al raonament dels infants en edat preescolar *raonament transductiu*, ja que no utilitzen la deducció (raonament que va d'allò general a allò particular) ni tampoc la inducció (raonament que va d'allò particular a allò general). En contrast, el raonament transductiu va l'allò particular a allò particular sense tenir en compte els principis generals per unir fets específics. L'infant raona associant esdeveniments que de manera habitual es donen junts. Un exemple aclaridor d'aquest fet és quan un infant diu que no és hora d'anar a dormir perquè encara és clar, o que no és el matí perquè no ha esmorzat.

Segons Piaget, en aquesta etapa s'adquireix:

- la *identitat qualitativa*, que es refereix al fet d'adonar-se que la naturalesa qualitativa, o genèrica, d'alguna cosa no varia encara que pugui haver-hi un canvi d'aparença. Per exemple, que l'aigua que es traspasa d'un got transparent a un de vermell continua essent aigua o que un filferro continua essent el mateix filferro fins i tot després d'haver-lo doblegat per aconseguir una forma diferent.
- la *distinció entre l'aparença i la realitat*, que és la capacitat dels infants per distingir la forma que les coses presenten i la forma que tenen realment. Per exemple, si ensenyem a l'infant un cotxe de color vermell, després el cobrim amb una lona negra i li preguntem de quin color és realment i verdaderament el cotxe gairebé segur que ens respondrà que vermell. Però un infant de tres anys pot ser que respongui que és de color negre. Ara bé, s'ha observat en altres investigacions que inclús infants de tres anys poden distingir l'aparença de la realitat si la prova no és verbal (Sapp, Lee i Muir, 2000). De diverses formes, els infants indiquen que coneixen alguna cosa a través dels seus gestos abans que el que expressen amb paraules (Goldin-Meadow, 2000). La distinció entre l'aparença i la realitat no es limita al camp visual; els infants també poden adonar-se que els sons, les olors o el tacte poden a vegades induir-nos a error, donant una falsa impressió de la seva font subjacent

(Flavell, Green i Flavell, 1989). I poden arribar a comprendre que les persones, de la mateixa manera que els objectes, poden presentar aparences enganyoses, poden semblar agradables quan realment són mesquines (Flavell, Lindberg, Green i Flavell, 1992).

Una idea que ha perseguit els infants en edat preescolar durant molt de temps és que són *egocèntrics* i només es centren en el seu punt de vista. Tanmateix, un contemporani de Piaget, ja va destacar que no sempre són egocèntrics, ja que poden respondre als desitjos i a les emocions dels altres (Vygotsky, 1978).

Els psicòlegs evolutius han descobert que aquests infants no només són conscients que existeixen perspectives psicològiques divergents sinó que s'esforcen molt per entendre com i per què existeixen diferents punts de vista. Quan un infant diu "No t'enfadis mama" o quan enganya per evitar un càstig està revelant una consciència no egocèntrica de les emocions i pensaments de les altres persones, diferenciant-les de les pròpies.

Berger i Thomson (1998) van evidenciar que els infants en edat preescolar manifesten una forma de pensar extraordinàriament perceptiva i aguda, amb una capacitat sorprenent per captar les causes dels esdeveniments quotidians i dels records passats, per anticipar el futur i per entendre la psicologia humana.

El que sosté aquest canvi de paradigma és la comprovació que els infants adquireixen una *teoria de la ment*, que es refereix a l'habilitat per predir i explicar el comportament dels altres, fent referència als seus estats mentals interns (Mendoza i López, 2004). Actualment, es considera que és una de les capacitats cognitives més importants que es desenvolupa durant l'edat preescolar (Padilla-Mora, 2007).

Wellman i Bartsch (1994) exposen que, ja als dos anys, els infants tenen una comprensió acceptable de com funciona la ment dels altres. Dunn (1986) arriba a la conclusió que fins i tot als dos anys, els infants comprenen bastant bé els

sentiments i els desitjos dels seus germans, familiars i persones properes, i actuen en conseqüència.

Harris (1992) explica la teoria de la ment des de la capacitat que l'infant té d'imaginar estats emocionals propis i aliens. Per a aquest autor, la *imaginació* és el mecanisme crucial per comprendre l'altra persona. Per sostenir aquest argument es recolza en quatre supòsits:

- *l'autoconsciència*: els infants de dos anys comencen a prendre consciència de si mateixos, fet que es reconeix per l'ús que fan dels pronoms personals. A la vegada, es comencen a descriure a si mateixos, saben que tenen desitjos i que passen per diversos estats cognitius. És a dir, són conscients dels seus propis estats mentals i també dels altres. Tot i així, les referències pròpies són més freqüents que les referències als altres.
- *la capacitat de simular*: amb ella, els infants utilitzen la imaginació i això permet un joc de ficció, conferint-li propietats físiques als objectes i creant situacions fingides. Segons Papalia i Wendkos Olds (1992), el joc simulat, el joc de fantasia, el joc dramàtic o imaginatiu, és aquell on fa una substitució d'una situació real en imaginària per satisfer les seves necessitats, fingint ser algú o alguna cosa.
- *distingir entre realitat i fantasia*: als tres anys, els infants distingeixen el món real de l'imaginari i, encara que a vegades les barregen, no manifesten confusions sistemàtiques perquè són conscients que hi ha un món hipotètic i un món real.
- *desitjos, creences i emocions*: es refereix al fet que la capacitat de fingir permet a l'infant una comprensió dels estats mentals dels altres. Podent imaginar que vol alguna cosa, encara que en realitat no la vulgui, pot atribuir als altres creences que no comparteix i que sap que són falses. Els infants de tres i quatre anys coneixen les situacions que corresponen a emocions determinades.

Un tema interessant en la teoria de la ment és la comprensió per part de l'infant de la *falsa creença*, és a dir, del fet d'adonar-se que és possible que les persones sostinguin creences que no són certes. Aquesta consciència és una demostració que els infants en edat preescolar no són tant egocèntrics com postulava Piaget.

ESTUDI sobre la FALSA CREENÇA (Wimmer i Perner, 1983)

Van escenificar la següent situació: una nena, Sally, guarda una canica en una caixa i surt de l'habitació. En la seva absència, una altra nena, Anne, canvia la canica de lloc i la posa en un cistell. Sally torna a entrar a l'habitació per recuperar la seva canica. Van preguntar als infants on Sally buscarà la seva canica, a la caixa o al cistell. Molts infants de tres anys no contestaven adequadament aquesta pregunta. En canvi, sí ho feien la majoria dels infants de quatre i cinc anys. Per arribar a la resposta correcta, l'infant ha de deixar de banda el seu coneixement del verdader estat de la qüestió per ser conscient que Sally pot creure quelcom que difereix d'aquest estat real, que ella pot tenir una falsa creença. Sembla que els infants de tres anys no distingeixen entre la representació que ells tenen sobre on és la canica i la representació que té Anne.

Les creences d'una persona tenen un impacte causal sobre les seves accions i emocions. L'habilitat per reconèixer falses creences, per reconèixer les perspectives que van en contra de la realitat, és important per evitar accions irracionals.

La comprensió dels infants de les falses creences i de maniobres enganyoses apareix al voltant dels quatre anys. Els infants de dos o tres anys poden participar en treure pistes verdaderes i deixar les falses per confondre a algú sobre la localització d'un objecte ocult, però no mostren una clara comprensió dels efectes del seu engany sobre els altres (Sodian, Taylor, Harris i Perner, 1991).

Diverses investigacions posen en evidència un salt qualitatiu en la comprensió de les falses creences entre els tres i els quatre anys. Així doncs, els infants de tres anys tenen més dificultats per captar la distinció entre la realitat objectiva i la comprensió subjectiva, per situar-se en el pensament de l'altre. De fet, Piaget

ja feia una distinció entre els infants dels dos als tres anys (pensament preconceptual) i els infants dels quatre als sis anys (pensament intuïtiu).

Ara bé, cal matisar que els infants a partir de quatre anys no són uns experts en psicologia humana ja que la seva forma d'enfocar el món segueix amb major freqüència els dictats del seu propi punt de vista subjectiu que els dictats de la realitat del propi món. Així, per exemple, quan volen fer un regal a la mare, pot ser que li comprin un os de peluix convençuts que a ella li agradarà (Crain, 2005).

El pensament continua essent concret, és a dir, poc abstracte. Als quatre i cinc anys, la capacitat de representar una cosa per mitjà d'una altra va en augment, sobretot a mesura que es desenvolupa el llenguatge. Com que això es fa lentament, el pensament de l'infant segueix lligat a les seves accions i per a ell és molt més difícil reproduir verbalment una acció que portar-la a terme conductualment.

L'infant encara té limitacions ja que el seu coneixement està molt relacionat a la pròpia acció motora i no pròpiament mental. Piaget i Inhelder (1978) posaven com a exemple el coneixement que un infant de quatre o cinc anys té del desplaçament dins d'un espai familiar determinat. Així, pot anar d'un lloc a un altre (de casa a l'escola, si es troba pròxima al domicili) perquè té una certa representació dels carrers familiars i la seva organització. Però, no serà capaç de representar el trajecte mitjançant objectes tridimensionals, com ara cases i carrers de cartó. Per tant, l'infant preescolar no ha reconstruït encara els seus records motors en representacions mentals dels espais topogràfics.

Una altra dificultat fa referència al coneixement dels objectes i accions per referència al seu propi cos. És a dir, tindrà dificultats per entendre, per exemple, que la mà dreta d'una persona que està asseguda de cara a ell es troba a la seva esquerra. Per tant, té dificultats per comprendre de forma lògica els esdeveniments i per resoldre problemes mentals amb flexibilitat. Encara no

pot induir perquè el seu pensament és de *caràcter analògic*, és a dir, tendeix a aplicar a un objecte les característiques d'un altre amb el qual s'assembla.

Piaget va definir altres limitacions que presentaven els infants del període preoperatori:

- la *centració*, que és la tendència a centrar-se en un aspecte d'una situació ignorant tota la resta. Per exemple, poden insistir que els lleons i els tigres no són gats perquè es centren només en l'aspecte domèstic dels gats que coneixen. O poden insistir que el seu pare és un pare i no pas un germà perquè únicament es centren en el paper que cada membre de la família compleix respecte d'ell (de l'infant), és a dir, es centren en la relació del seu pare respecte a ell, no en la forma en la qual el pare es relaciona amb els seus propis pares i germans.
- l'*atenció a l'aparença*, en la qual l'infant ignora tots els atributs que no són aparents en una cosa. Per exemple, davant d'un nen de 4 anys alt i un altre de 5 anys més baix, l'infant preoperacional pot insistir que el nen més alt és el més gran d'edat.
- el *raonament estàtic*, pel que creuen que res canvia, que tot el que existeix en aquest moment sempre ha estat i serà igual. Per exemple, un infant que es troba la seva mestra al supermercat pot quedar sorprès perquè creu que ella sempre és una mestra i res més.
- la *irreversibilitat*, que significa que els infants preoperatoris no poden reconèixer que a vegades, en revertir un procés, es restableix el que existia abans que passés el canvi. Per exemple, un infant pot plorar perquè hi ha enciam a l'hamburguesa i no voler-la malgrat treure-la-hi perquè creu que el que s'ha fet no es pot desfer.

Un exemple que conté aquestes quatre característiques és el de la *conservació*, la idea que sosté que la quantitat, per exemple, d'una

substància, es manté igual quan canvia la seva aparença. Piaget i Inhelder (1964) van idear diversos experiments que demostraven que els infants en edat preescolar no són lògics pel que fa a la conservació fins al voltant dels set anys. Per exemple, quan se'ls presenta dos gots idèntics amb la mateixa quantitat de líquid i després es traspassa el líquid d'un dels gots en un altre got més alt i més estret, l'infant dirà que en aquest últim got és on hi ha més quantitat de líquid. En aquest exemple, s'aprecien les quatre característiques que hem descrit: l'infant no pot comprendre la conservació dels líquids perquè para atenció (es centra) en el que veu (aparença), en fixar-se només en la condició immediata (estàtica) i no se li ocorre que podria revertir el procés i recrear el nivell de líquid d'abans (irreversibilitat). Aquesta limitació també es constata en la conservació del número, de la matèria i de la longitud.

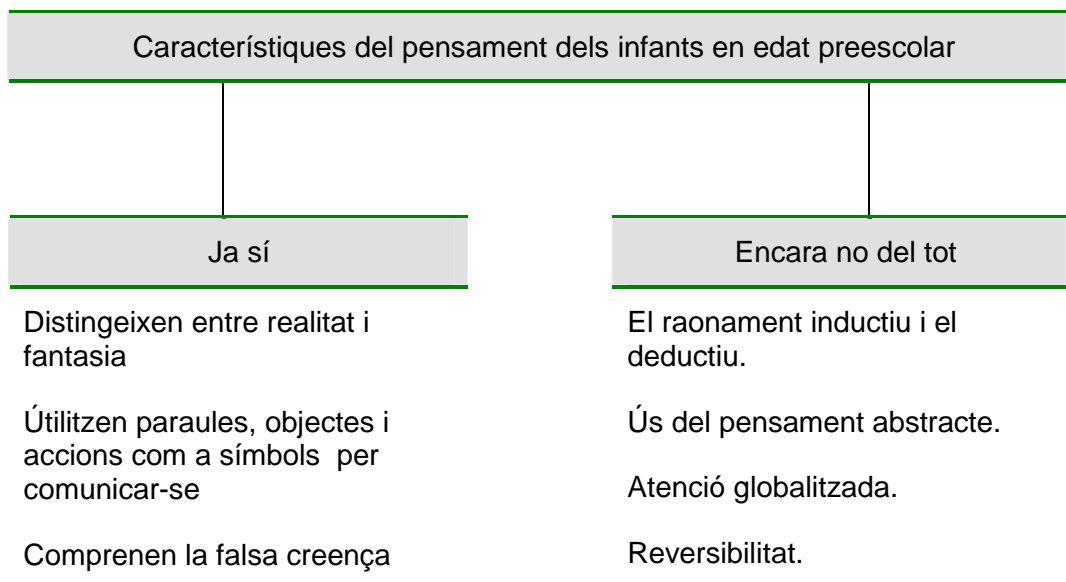
De la mateixa manera que diverses investigacions han qüestionat el concepte que es tenia de l'infant en edat preescolar com a egocèntric, també s'han matisat aquestes limitacions del pensament que va descriure Piaget.

Margaret Donaldson (1984) va posar a prova aquestes limitacions amb enginyosos problemes que havien de resoldre els infants. Els resultats dels seus treballs van demostrar que alguns infants comprenen la conservació i altres idees lògiques en una situació de joc, són capaços de posar-se en el punt de vista dels altres i, en el seu raonament, coordinen les parts amb el tot. Però el més interessant de les seves experiències és que va posar de manifest que la manera de formular el problema és decisiva a l'hora d'enfocar-ne la solució. Amb això, Donaldson ens adverteix que els adults podem ser molt més egocèntrics que els propis infants.

Malgrat aquestes discrepàncies, el que és apreciable és que els infants en edat preescolar tenen certes dificultats en el raonament lògic pel que haurem de tenir-ho en compte a l'hora de demanar-los comparacions o descripcions massa avançades per a les seves capacitats.

Arribats a aquest punt, hem de tornar a ressaltar el que postulava Vygotsky (1979) sobre l'existència de la *Zona de Desenvolupament Pròxim*, és a dir, de l'existència de potencialitats que tenen els infants per desenvolupar certes habilitats, destreses o capacitats amb l'ajuda d'una altra persona.

Gràfic 3. Característiques del pensament dels infants en edat preescolar



3.3.1. Distinció entre realitat i fantasia

Com hem vist, els infants en edat preescolar es troben en ple estadi del *pensament simbòlic*, en termes de Piaget (1977). Segons aquest autor, a partir dels dos anys, l'infant comença a ser capaç d'una representació mental, simbòlica, de la realitat. Pot substituir l'objecte real per la seva representació simbòlica (joc, dibuix, llenguatge), per tant, pot operar mitjançant aquestes imatges mentals simbòliques, sense la presència real de l'objecte. És a dir, pot crear i utilitzar signes i símbols per veure el món, l'objecte, i també recordar-lo, pensar-hi.

En aquesta etapa evolutiva el món de l'infant està ple d'imaginació i fantasia i el joc pren una rellevància impressionant. L'infant interpreta la realitat des de la seva imaginació i atribueix vida i sentiments als objectes, fenomen que Piaget anomenava *animisme*.

Per aquest motiu, durant molts anys es va creure que els infants en edat preescolar vivien en un món màgic en el qual confonien la realitat i la fantasia i que, en conseqüència, desvirtuaven l'exactitud de les seves declaracions. Però, a partir dels anys setanta, es comença a matisar aquesta afirmació. Així, per exemple, Flavell (1989) va demostrar que els infants en edat preescolar podien diferenciar entre figures reals i imaginades i que comprenien la distinció entre entitats imaginades i reals.

Tanmateix, els estudis de Foley, Harris i Hermann (1994) i de Parker (1995) van demostrar que quan a un infant se li demana que imagini uns fets determinats i després se'ls hi pregunta si han passat realment o no, tendeixen a informar que són reals. Això és així perquè els infants creuen que la imaginació es pot recordar com a realitat.

Ara bé, el que s'entén per *fabulació* (incapacitat per diferenciar entre els esdeveniments viscuts i els inventats), cal dir que és menys habitual del que es creu. Els infants no solen fantasiar sobre quelcom que està fora del seu camp d'experiències. Per això, quan un infant descriu detalls íntims i realistes sobre una activitat sexual, no hi ha justificació per atribuir-ho a la seva imaginació (Arruabarrena, 1995).

Per tant, queda clar que els infants en edat preescolar no tenen massa problemes per distingir realitat i fantasia. Un altre tema fa referència al fet que poden tenir dificultats per controlar la font del seu record, és a dir, per identificar els orígens del seu record (Ceci i Bruck, 1998; Poole i Lamb, 1998). La manca de monitorització de la font pot fer que l'infant afirmi que ha experimentat un esdeveniment quan en realitat li han explicat o l'ha vist a la televisió.

Tinguem en compte que els records no s'originen només a partir d'experiències viscudes en el món que ens envolta, els records també són producte de qualsevol activitat mental que impliqui pensar en alguna cosa, imaginar-la, somiar-la o desitjar-la.

En certes condicions, les confusions en la monitorització de la font poden ser les responsables dels efectes de la suggestibilitat. D'aquesta manera, si l'infant no recorda l'origen d'un detall fals que li va donar l'entrevistador, pot estar convençut d'haver-lo experimentat realment.

Encara que la monitorització de la font varia en funció de la situació, els infants en edat preescolar tenen més dificultats per determinar si han obtingut la informació basant-se en les seves experiències o per altres fonts.

ESTUDI de Poole i Lindsay (1995), citat per Cantón (2000).

Van fer que infants en edat preescolar juguessin amb "Mr. Ciència" en un laboratori i que veiessin dos experiments. Quatre mesos més tard es va enviar als progenitors un llibre d'histories on es descrivia la visita al laboratori i els dos experiments observats pels infants, però també dos experiments que no havien vist. A més, la història acabava amb una explicació totalment inventada sobre com es va acomiadar "Mr. Ciència" de l'infant ("Mr. Ciència va netejar les mans i la cara de –nom de l'infant- amb una tovallola de paper. Li va acostar a boca de –nom de l'infant- i tenia molt mal gust"). Els progenitors van llegir tres vegades les històries als seus fills. Quan van ser entrevistats, més de la meitat dels infants van contestar, sense ser cert, que "Mr. Ciència" els havia posat alguna cosa a la boca que tenia molt mal gust, i molts adornaven les seves respostes. A més, aquestes respostes inexactes van augmentar amb la repetició de les entrevistes. Finalment, quan se'ls va preguntar si "Mr. Ciència" els havia posat alguna cosa als llavis que tenia mal gust o era una història que els havia llegit la seva mare, el 71% va contestar que havia passat realment. Insistien en les seves afirmacions malgrat que se'ls havia avisat que algunes de les coses que els havien llegit no havien passat i que se'ls havia entrenat perquè contestessin amb un no quan els hi preguntessin per esdeveniments que no havien passat.

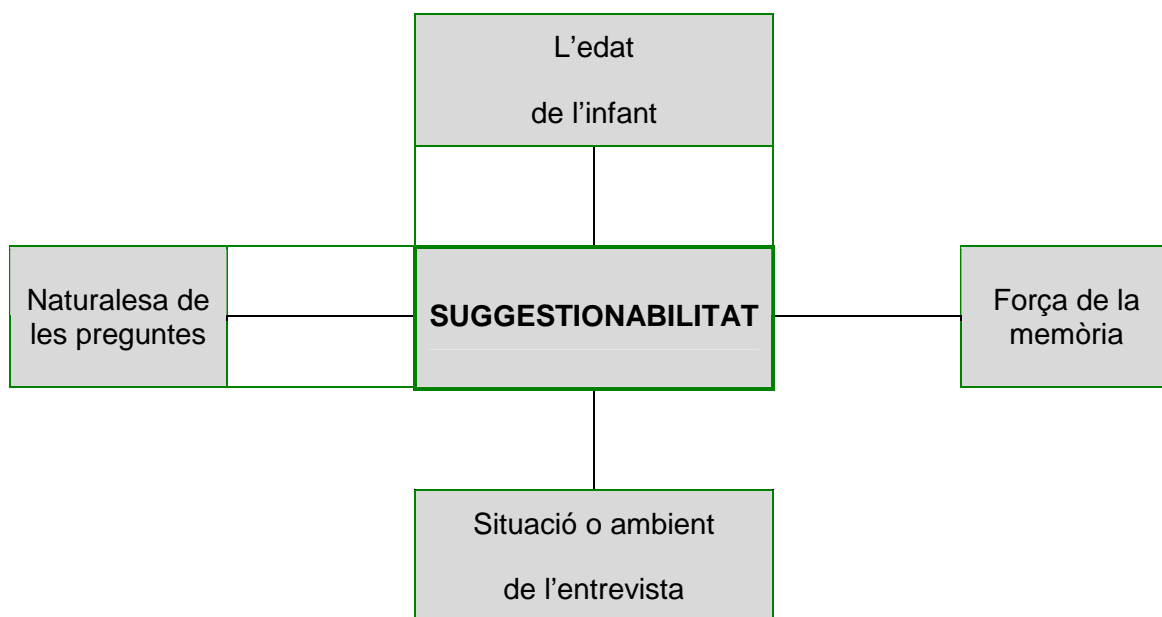
Per tant, el control de la monitorització de la font és un factor crucial a tenir en compte a l'hora de valorar la credibilitat del testimoni dels infants. Malgrat que els infants en edat preescolar utilitzen un pensament simbòlic i utilitzen la fantasia recurrentment, és evident, que no poden fantasiar amb experiències que no han viscut. És a dir, aquests infants no tenen els coneixements suficients per descriure, per exemple, uns contactes orals-genitals i, per més que fantasiegin, difícilment podran fer-ne un relat creïble.

3.4. La suggestionabilitat infantil

Aquest és un altre dels aspectes que més preocupen a l'hora de valorar la credibilitat del relat d'un infant. Loftus (1979) ja va referir que la suggestionabilitat és una característica universal i natural de la memòria humana.

Per a Ceci y Bruck (1995), la suggestionabilitat és la capacitat per la qual els individus accepten la informació post-esdeveniment incorporada contingentment en el seu record de memòria. També l'han definida com el grau pel qual la codificació, l'emmagatzematge, la recuperació i el relat poden ser influenciats per la variació de factors interns i externs.

Gràfic 4. Perspectiva tetradimensional de la suggestionabilitat



Davant d'una situació d'avaluació del testimoni de maltractament infantil o d'abús sexual infantil, podem conceptualitzar la suggestionabilitat des d'una perspectiva tetrafactorial: l'edat de l'infant, la força de la memòria (influència de l'oblit), la naturalesa de les preguntes i l'ambient de l'entrevista. Aquests 4 factors estan íntimament relacionats i interactuen sobre l'infant.

3.4.1. L'edat de l'infant

Com a norma general, podem recordar la regla dels 3 anys, segons la qual, fins els tres anys d'edat, difícilment es podrà narrar un record detallat i precís. Entre els tres i sis anys (preescolars), tenim un risc molt elevat d'obtenir declaracions contaminades si no s'han considerat els controls i bones pràctiques en la nostra interacció amb l'infant. Entre els sis i els nou anys, davant la presència d'actuacions suggestives, poden ser més resistents i molt menys aquiescents (que no s'oposen, que consenten tàcitament i passivament als suggeriments de l'entrevistador). A partir dels nou anys, en funció de la pròpia maduració i de les seves capacitats cognitives, els menors són ben poc influenciables, i a partir dels 12 anys, la seva resistència suggestiva és similar a la dels adults.

0-3 anys: record difús (amnèsia infantil)
3-6 anys: alta suggestibilitat
6-9 anys: baixa suggestibilitat
9-12 anys: molt baixa suggestibilitat
A partir dels 12 anys: suggestibilitat similar als adults

Ara bé, cal remarcar que la suggestibilitat dels infants és superior a la dels adults però no és un fenomen exclusiu de la infància.

Amb relació a la vulnerabilitat a la suggestió, els infants preescolar són més suggestibles que els més grans, però ho són més en relació amb esdeveniments que no han viscut realment, i menys respecte a fets que han presenciats o en els quals han participat (Diges i Alonso-Quecuty, 1993).

En general, els infants són més propensos a negar experiències que els hi ha passat (i que són percebudes com a traumàtiques) que a fer afirmacions falses sobre aquest tipus d'esdeveniments.

3.4.2. La força de la memòria

Entesa com la petjada que encara perdura en la ment de l'infant. Quant més temps hagi transcorregut des de l'esdeveniment, més influència de l'oblit. I a més influència de l'oblit, menys possibilitats reals d'obtenir un relat precís sobre els fets. Per tant, més risc que ompli l'oblit amb informació que li proporcioni l'entrevistador o qualsevol altra persona.

Cal remarcar que suggestionabilitat no implica necessàriament alteració de la memòria subjacent. Pot ser que l'infant accepti la informació suggerida i que, tot i així, sigui totalment conscient que la informació que dóna és divergent amb el que va passar realment.

Rarament els infants menteixen quan expliquen l'abús espontàniament a algú de confiança. Ara bé, si se'ls pressiona interrogant-los poden acabar produint històries que mai van passar tal i com les expliquen. Si qui els entrevista fa la mateixa pregunta diverses vegades, alguns infants suposaran que no han donat la resposta *correcta* i crearan una història per satisfer l'adult. El relat de l'infant pot ser subtilment induït per l'entrevistador reforçant les respostes considerades *adequades* i castigant les *inadequades*. Una vegada conformat el relat, es pot implantar com un record de l'infant. Quantes més vegades hagi de repetir el relat, més sòlid es tornarà el record.

Goodman i Schwarz-Kennedy (1992) van apuntar que la suggestionabilitat és major quant menys recordi l'infant, quant menys generals i més dirigides siguin les preguntes i quant menor sigui la implicació emocional de l'infant en els fets referits.

3.4.3. L'ambient o situació de l'entrevista

No podem realitzar l'entrevista en qualsevol espai. Una taula rodona (preferentment), una bona il·luminació, control de la porta i/o obertures, mínima decoració per evitar elements de distracció (estimulants o inhibidors) i la

presència exclusiva de l'infant i dels entrevistadors (com a màxim 2), són les condicions bàsiques i imprescindibles.

Aconseguir el *rapport* és essencial per tal que l'infant es relaxi, deixi de sentir-se amenaçat o avaluat i es tranquil·litzi. En una situació d'ambient poc propici, amb interrupcions, distraccions o manca de *rapport*, el relat de l'infant no estarà exempt de risc.

L'ambient amistós aconsegueix reduir el grau d'intimidació que pot tenir l'infant, fet que pot augmentar la seva resistència a la suggestió i el pot capacitar per enfrontar-se als suggeriments falsos de l'entrevistador (Ceci i Bruck, 1998).

ESTUDI de Goodman, Bottoms, Shwartz-Kenney i Rudy (1991)

Van entrevistar a infants d'entre 4 i 7 anys sobre una visita mèdica en la qual els havien posat una injecció. Els infants que van ser entrevistats en un ambient de suport (aperitiu, actitud amigable i afectuosa de l'entrevistador, somriures) van fer menys afirmacions incorrectes quan se'ls hi va demanar que expliquessin amb les seves paraules el que havia passat i també eren menys les respostes incorrectes a preguntes capcioses.

Tanmateix, algunes expressions de suport poden ser suggestives i poden suposar un risc per a la fiabilitat de la declaració de l'infant ("Et preguntaré per una cosa molt important...", "No has de tenir por d'explicar-ho", "Et sentiràs millor quan ho expliquis"). Aquest ambient pot propiciar que porti informació falsa si se li pregunta de forma capciosa per un esdeveniment que va passar fa temps (Bruck i Ceci, 1999).

Una de les característiques dels infants és la seva obediència i el seu desig d'agradar als adults, així com la confiança inherent en aquests. Per tant, no és estrany que tendixin a ser més suggestionables quan perceben a l'entrevistador com a autoritari, poc amistós o intimidador (Reed, 1996). S'ha demostrat que l'autoritat de l'entrevistador pot perjudicar la precisió de la narració de l'infant.

ESTUDI de Lampinen i Smith (1995)

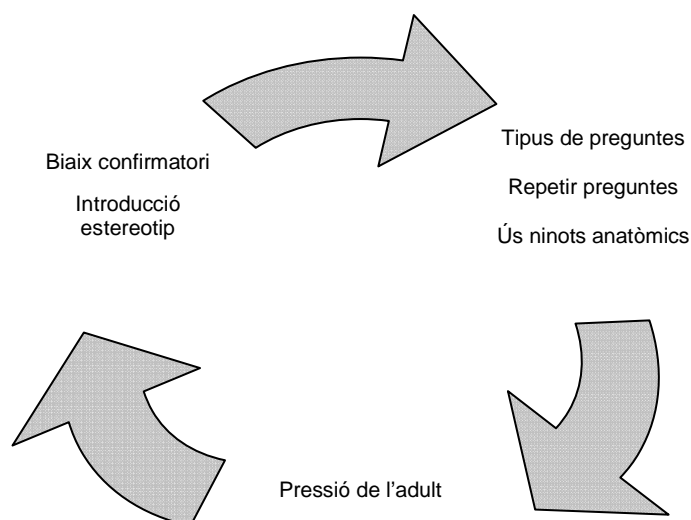
Els autors expliquen als infants una història sobre una nena que va esmorzar ous i va vomitar. Abans que els infants expliquin la història, la tornen a sentir però explicada per un altre infant, per un noi jove o per un noi jove del qual s'havia dit que no estava bé del cap. A la meitat de cada un dels tres grups se'ls hi va explicar la història sense alteracions i a l'altre meitat se'ls hi va explicar la història alterada (se'ls hi deia que la nena havia esmorzat cereals i que va tenir mal de cap). Van observar que l'infant i el noi jove desacreditat (estava malament del cap) que van explicar la història falsa van influir molt poc en el relat posterior dels infants. En canvi, la història falsa explicada pel noi jove no desqualificat va influir significativament en la narració posterior dels infants.

Tenint en compte que les persones que solen entrevistar els infants solen representar autoritat per a ells (progenitors, professors, policia, psicòlegs, jutges...), vol dir que hi ha implícit un risc major de suggestionar el seu relat. Per tant, és important que l'entrevistador comenci l'entrevista *desacreditant-se a ell mateix*, dient-li a l'infant que ell (l'infant) és l'únic testimoni, que l'entrevistador no hi era i, en conseqüència, ha d'explicar-ho tot amb detall i que pot contestar amb un *no* si el que se li pregunta és incorrecte (Masip i Garrido, 2007). Aquesta instrucció coincideix (com veurem en el capítol corresponen a les tècniques d'entrevista forense) amb el concepte de *transferència de control* de la Entrevista Cognitiva.

3.4.4. La naturalesa de les preguntes

Quan entrevistem un infant, majoritàriament ho fem a través de preguntes. Si l'entrevistador no ha estat prudent amb la tipologia de les preguntes i amb la manera com es formulen a l'infant, molt probablement provocarà que la direcció i la suggestió esbiaixada siguin les que marquin i dictin el relat dels presumptes fets. L'actitud que mantingui l'entrevistador al llarg de l'entrevista, les seves creences i l'atmosfera que creï també influiran en la suggestionabilitat del testimoni de l'infant.

Gràfic 5. Factors de suggestibilitat en l'entrevista



Anem a veure més detalladament aquests factors:

- *Tipus de preguntes*: no farem aquí una descripció detallada del tipus de preguntes ni dels seus efectes ja que tractarem aquest tema en el proper capítol, però en farem una introducció. Diversos estudis han demostrat que la quantitat i qualitat d'informació obtinguda durant l'entrevista està en funció de les preguntes utilitzades per l'entrevistador. Goodman i els seus col·laboradors van trobar en els seus estudis que els infants en edat preescolar són molt exactes quan se'ls fan preguntes obertes i no tendencioses, i que són particularment exactes quan se'ls pregunta sobre abusos (citats a Cantón i Cortés, 2000). Per tant, la millor manera d'iniciar les preguntes en relació amb els fets és amb un relat lliure.

Ara bé, molt sovint, els infants en edat preescolar responen molt breument a les preguntes obertes i cal formular-los preguntes més específiques. En haver de fer això, el record lliure es pot veure distorsionat per comentaris i/o preguntes o suggeriments que contenen informació no aportada per l'infant o falsa que el poden portar a elaborar un relat molt convincent sobre l'esdeveniment experimentat.

Els investigadors coincideixen en el fet que són les preguntes tendencioses (aquelles que contenen informació no aportada per l'infant i que el pressionen perquè doni la seva conformitat a la informació suggerida: "El teu pare et va tocar el cul, veritat?") i les capcioses (quan la informació suggerida és a més falsa) les que suposen un major risc per a l'exactitud de les respostes de l'infant.

- *Repetir preguntes i entrevistes*: diverses investigacions han demostrat que quan es formula diverses vegades la mateixa pregunta durant l'entrevista és més probable que l'infant canviï la resposta que ha donat anteriorment. Mentre que repetir preguntes obertes no sol tenir efecte en les respostes, la repetició de preguntes de sí/no ("L'home li va fer mal a la nena?") sol comportar un canvi de les respostes anteriors tant a la mateixa entrevista com a posteriors. L'exactitud de la informació també disminueix quan se li repeteixen preguntes capcioses. Els infants en edat preescolar tendeixen a canviar les seves respostes quan se'ls repeteix la pregunta tendenciosa durant l'entrevista, probablement perquè pensen que la seva resposta anterior ha estat incorrecta o que no li ha agradat a l'entrevistador (Ceci i Bruck, 1993).

Els infants víctimes de maltractaments o d'abusos sexuals han d'explicar moltes vegades el que els hi ha passat. Si les diferents entrevistes es fan correctament, de forma no suggestiva, poden ajudar a millorar el record. La repetició d'entrevistes pot significar l'oportunitat d'obtenir nova informació, també que l'infant s'entreni en la narració i vagi necessitant cada vegada menys preguntes directives específiques i que la repetició de preguntes obertes en les entrevistes successives retardin la pèrdua d'informació (Ceci i Bruck, 1998). Cal assenyalar que la predisposició i l'actitud de l'infant pot variar i mostrar-se en ocasions disposat a descriure el que recorda i en d'altres mantenir una actitud tancada i, fins i tot, hermètica (Intebi, 2008).

S'ha comprovat que si el primer relat es va al poc temps d'haver passat els fets, el record es consolida més fàcilment i permet obtenir detalls nous en cada entrevista. El problema és que la primera persona que sol entrevistar l'infant és un dels progenitors o un/a professor/a que poden introduir informació enganyosa, la qual s'incorporarà a la memòria de l'infant la propera vegada que se l'entrevista.

Ara bé, repetir entrevistes implica també deixar passar el temps, fet que pot debilitar el record i pot possibilitar que s'infiltri informació falsa si les entrevistes no es fan adequadament. I, en conseqüència, hi haurà més risc que el relat contingui informació inexacta.

S'ha comprovat que la repetició d'entrevistes capcioses pot impactar negativament en el relat, fent que l'infant incorpori informació falsa. Però, a més a més, a partir d'aquesta pot realitzar inferències que el portin a inexactitud i a invencions (Leichtman i Ceci, 1995).

ESTUDI de Bruck, Ceci, Francoeur i Barr (1995)

Infants de 5 anys van visitar el pediatre perquè els hi fes un reconeixement físic, els donés una vacuna oral i els posés una injecció. Immediatament, una ajudant els llegia un conte i els donava un regal. Al cap d'un any alguns dels infants van ser entrevistats en tres ocasions en les quals se'ls transmetia informació falsa (el pediatre els havia llegit una història i els havia fet un regal, mentre que l'ajudant era la que els havia donat la vacuna i posada la injecció). A la quarta entrevista, els infants que no havien rebut informació falsa, van fer un relat exacte sobre les accions del pediatre i de l'ajudant, mentre que els que van rebre informació falsa van cometre més errors, van incorporar els suggeriments capciosos i van incloure activitats de l'ajudant que no se'ls havien suggerit.

- *Ninots anatòmics*: cal advertir que el seu ús sense una preparació ni formació de l'entrevistador o introduïts en un moment inadequat de l'entrevista pot comprometre significativament el relat de l'infant. Cal saber que sempre s'han d'utilitzar al final del procés exploratori, de manera que el relat de tot el que l'infant hagi referit prèviament a la utilització dels ninots, no quedarà afectat. A més, cal advertir que hi ha

un elevat risc d'interpretar erròniament les demostracions dels infants amb els ninots anatòmics. A més, és molt probable que l'infant acabi jugant amb el ninot.

Cantón i Cortés (2000) citen a Koocher et al. (1995), els quals dels seus estudis van concloure que l'ús dels ninots anatòmics per ajudar a recordar o comunicar-se és a partir dels cinc anys. Malgrat això, alerten del risc existent si s'utilitzen amb preguntes que contenen informació falsa.

ESTUDI de Bruck, Ceci i Francoeur (1995), citat per Cantón i Cortés (2000)

Van investigar com recordaven l'experiència d'un examen mèdic infants de tres i quatre anys, a la meitat dels quals se'ls va explorar els seus genitals. Després de l'examen se'ls i va entregar un ninot anatòmic per tal que, en resposta a preguntes capcioses, mostressin com els havia tocat el metge. Molts dels que van passar l'examen genital no van mostra amb exactitud els tocaments experimentats. Alguns van cometre errors d'omissió, no mostrant cap tocaments. En el cas de les nenes, la majoria dels errors consistien en falses demostracions de tocaments, ficant els dits dins dels genitals o de l'anus, tot i que no ho havien experimentat. Pel que fa al grup que no havia passat per l'examen genital, van fer demostracions de tocaments genitals amb el ninot, sobretot les nenes (mostrant com el pediatre havia ficat el seu dit o instruments als genitals o a les natges).

- *Biaix confirmatori*: les creences apriorístiques que tingui l'entrevistador sobre l'ocurrència dels fets pot provocar que emmotlli l'entrevista per confirmar la seva creença, sense explorar hipòtesis alternatives (per exemple, preguntant "T'ho va explicar la mare o ho vares veure amb els teus ulls?"). Conèixer totes les circumstàncies, declaracions anteriors de l'infant i altres referents, ens podem permetre obrir la nostra exploració més enllà de la idea prèvia que construïm durant el procés de l'entrevista.

ESTUDI de Ceci, Leichtman i White (1995), citat per Masip i Garrido (2007)

Els infants van jugar a tocar-se. Un mes després, els seus entrevistadors van rebre una fulla en la qual se'ls explicava el que havien fet els infants, però part del que se'ls hi va dir era cert i part era fals. Els resultats van mostrar que quan l'entrevistador estava mal informat, el 34% dels infants de 2 a 4 anys i el 18% dels infants de 5 i 6 anys van confirmar un o més fets falsos.

Entre les alternatives possibles quan se sospita de maltractaments o d'abusos sexuals infantils, convé tenir present que hi ha dues possibilitats: que l'infant hagi estat maltractat i abusat o que no ho hagi estat. Intebi (2008) apunta diverses hipòtesis a tenir en compte en cada una d'aquestes possibilitats.

L'infant ha estat víctima:

- ...i el seu relat és creïble i adequat
- ...però, a causa de la seva edat o dèficits cognitius, no té l'habilitat verbal necessària per aportar una descripció creïble dels fets
- ...però, a causa de la por, no revela els fets
- ...però, a causa de qüestions de lleialtat, no revela els fets

L'infant no ha estat víctima:

- ...el seu relat és creïble però ha percebut erròniament interaccions innocents
- ...però va ser "contaminat" sense intencionalitat per una persona encarregada de la seva cura o per una figura d'autoritat preocupada o excessivament alerta
- ...però va ser manipulat de manera intencionada per una persona encarregada de la seva cura o per una figura d'autoritat per creure que va ser maltractat o abusat

- ...però, sabent-ho, acusa a algú falsament a causa de pressions d'una persona encarregada de la seva cura o d'una figura d'autoritat que creu que l'infant ha estat maltractat o abusat
 - ...però, sabent-ho, acusa a algú falsament per motius relacionats amb la venjança o amb l'engrandiment personal
- *Introducció de l'estereotip:* és la transmissió a l'infant d'una imatge negativa d'una persona o esdeveniment, ja sigui verdader o fals. Si afegim un estereotip negatiu i utilitzem preguntes suggestives repetides, el resultat serà l'obtenció d'informació detallada falsa i, el més important, difícil de detectar per part dels adults. Malgrat que la introducció d'un estereotip en un infant suposadament abusat pot fer que se senti millor mentre explica els detalls de l'abús, pot tenir un poderós efecte negatiu sobre l'exactitud del seu relat (Ceci i Bruck, 1998). Els preescolars són especialment susceptibles a la contaminació postesdeveniment i inducció de l'estereotip, sobretot quan els comentaris, suggeriments i preguntes amb informació falsa les formula un adult creïble, amb ascendència sobre ells.

ESTUDI de Leichtman i Ceci (1995)

Va consistir en preparar a preescolars durant 4 setmanes, introduint l'estereotip de Sam Stone, un home maldestre que sempre trencava les coses dels altres sense voler, doncs era poc curós i endreçat. Un dia, un home que es va fer passar per aquest Sam Stone, va anar a la classe, va estar-s'hi dos minuts, va saludar els infants, va llegir un llibre i va marxar sense cap altra incidència. Després els infants van ser entrevistats durant les 4 setmanes posteriors amb preguntes capcioses que acusaven a Sam d'haver trencat el llibre i d'haver espatllat un ós de peluix. El 46% dels infants de 3 i 4 anys van dir espontàniament que Sam havia fet aquestes dues malifetes, i el mateix van dir el 30% dels infants de 5 i 6 anys. Una dada sorprenent va ser que dels 119 investigadors que van presenciar 3 d'aquestes entrevistes enregistrades, la majoria no va saber determinar si el que explicaven els infants era un fet real o producte de la suggestió.

Saywitz i Goodman (1996) van afirmar que si a un infant en edat preescolar se li suggereix informació falsa i se li presenta repetidament un estereotip d'una persona com a capaç d'haver abusat d'ell (de

l'infant), el resultat final pot ser la creença de l'infant en aquesta informació i la subsegüent al·legació d'abusos sexuals. O a la inversa, si a un infant en edat preescolar que realment ha patit abusos sexuals se l'exposa a estereotips i informació que indiquin que realment no van haver-hi abusos, l'infant podria retractar-se de les seves afirmacions anteriors, inclús en resposta a preguntes obertes.

- *Pressió de l'adult*: la probabilitat que els infants assenteixin davant de preguntes capcioses s'incrementa quan es formulen combinades amb pressions socials: dir-li a l'infant que els altres infants ja ho han explicat, utilitzar conseqüències positives (felicitar/aprovar una afirmació), utilitzar conseqüències negatives (criticar l'afirmació de l'infant), amb repetició de preguntes ja contestades o amb la invitació a l'especulació.

ESTUDI de Garven, Wood, Malpass i Shaw, citat per Poole i Lamb (1998)

Un desconegut llegia una història a infants preescolars. Una setmana després s'entrevistava els infants; a uns amb preguntes tendencioses ("Va trencar alguna joguina?") i a altres, a més, es van utilitzar tècniques suggestives com: la pressió dels iguals ("Els altres m'han dit que..."), el reforç positiu i diferencial (felicitar-lo per certes respostes, dir-li que ha estat un excel·lent col·laborador), les conseqüències negatives (dir-li que no ha respost de forma apropiada i tornar-li a formular la pregunta) i animar-lo a fer conjetures (sobre el que va poder passar). Els infants d'aquest últim grup van donar molta menys informació exacta. A més, van aportar informació falsa, que es va anar incrementant al llarg de l'entrevista (van fer més afirmacions falses a la segona part que a la primera).

3.5. El desenvolupament del judici moral infantil i la mentida

Establir el desenvolupament evolutiu del judici moral de l'infant abusat sexualment és un aspecte essencial per contextualitzar el discurs que aquest infant realitzarà de l'abús. Recordem que els abusos sexuals són un fenomen psicosocial complex, en els quals, la interacció de l'infant amb un adult abusador o amb un altre menor abusador, s'estableix a partir del principi d'autoritat i implica una submissió imposada i un sistema de regles obligatòries.

El desenvolupament moral es realitza al llarg de sis estadis seqüenciats lògicament, universals (vàlids per a tot temps i cultura) i irreductibles. Aquestes etapes o estadis van apareixent a partir de la interacció de l'infant amb l'entorn social. Els estadis són lineals, és a dir, formen una seqüència invariable en el desenvolupament de cada individu, i no són acumulatius, ja que ningú pot pertànyer a dos estadis a la vegada. Cada un d'ells és, doncs, un tot estructural. Aquests sis estadis del desenvolupament moral des de la infància fins l'edat adulta s'integren en tres nivells successius (Kolberg, 1992):

Taula 2. El desenvolupament moral

Nivell pre-convencional		Nivell convencional		Nivell post-convencional	
El valor moral resideix en esdeveniments externs més que en persones i normes		S'acata l'ordre existent buscant respondre a les expectatives dels altres		El valor moral resideix en compartir normes, drets i obligacions	
Orientació moral regida per la obediència i el càstig. El respecte al superior es basa en el poder o en el prestigi.		Es busca l'aprovació de la pròpia conducta pels altres i la conformitat a estereotips imposats per la majoria.		Comencen a expressar-se una orientació legal, es reconeixen les convencions per establir lleis i el deure es basa en el respecte del contracte.	
1	2	3	4	5	6
Infància			Edat adulta		

Segons Kolhberg (1992), els infants en edat preescolar van adquirint el judici moral en el seu nivell més bàsic preconvencional o premoral. Per això, les normes i les expectatives socials són quelcom extern a ells. Aprenen a comportar-se segons la llibertat o la restricció per realitzar activitats i accions imposades pels adults. Van entenent que una acció pot ser bona o dolenta segons s'obtingui un premi o un càstig.

Entre els dos i els quatre anys eviten trencar les normes només per evitar un càstig, obeeixen per obeir. Posteriorment, entre els quatre i els set anys són individualistes, la seva finalitat és instrumental i d'intercanvi, segueixen les normes per aconseguir els seus propis interessos. Accepten intercanvis, acords i tractes, reconeixent que les altres persones també poden tenir els seus propis interessos i que aquests són diferents dels seus.

El judici moral que fan de la mentida els infants de diferents edats es manifesta amb les següents característiques:

- la consideració de la responsabilitat segons les conseqüències materials de l'acció, sense tenir en compte la intenció de la mateixa ni les circumstàncies que l'envolten.
- la confusió de les lleis físiques i les lleis morals, que porta a creure en l'existència de sancions automàtiques que emanen de les coses (justícia immanent).
- la identificació de la mentida amb l'error.
- la consideració de la regla al peu de la lletra i no en el seu esperit (realisme al detall).

Cal assenyalar que el realisme moral comença a superar-se al mateix temps que altres característiques de l'egocentrisme relacional, al voltant dels sis o set anys.

Ara bé, què entenem per mentida? Les mentides es poden classificar en sis categories (Villanueva, Clemente y Adrián, 2000):

Taula 3. Tipus de mentides

Mentida infantil i pseudomentida	Els enganys es presenten a una edat primerenca, es converteixen en una necessitat i són elaborats com un procés normal del pensament, és a dir, sense cap malícia. Fins els vuit anys, les mentides no són considerades com a tals sinó com a fantasies, doncs no xoquen amb la realitat de l'infant sinó amb la dels adults que l'envolten.
----------------------------------	--

Mentida patològica compulsiva	<p>Si un infant no se'l corregeix a temps la mala costum d'inventar falsedats, això degenerarà en un hàbit difícil d'eradicar. El mentider compulsiu porta en el seu interior una força que l'obliga a dir mentides, malgrat que moltes vegades aquestes van en contra dels seus desitjos. Dintre de la mentida compulsiva existeixen subcategories.</p>
Mentida pseudològica fantàstica	<p>És quan la noció de la realitat està tan alterada que l'individu és incapaç de reconèixer allò que no és cert. Aquest trastorn entra ja en el terreny de la psicosi. L'afectat crea un món enter de fantasia que es podria comparar amb somniar despert, i adorna la realitat amb històries que mai li van passar i personatges que mai va conèixer. L'objectiu és evadir-se d'aquesta manera d'episodis dolorosos ocorreguts en el passat. Una particularitat dels que pateixen de pseudologia fantàstica és que en el moment en el qual apareixen proves que poden posar en jac la credibilitat de les seves mentides, són capaços d'agregar nous detalls a les històries per tal de fer-les més creïbles. Actuen d'aquesta forma inconscientment perquè en el fons estan convençuts que el que diuen és totalment cert.</p>
Mentida habitual	<p>Els mentiders habituals enganyen per una gran varietat de raons. En els adults pot ser per un desig d'aparentar ser més forts del que són i desorientar així els seus potencials rivals o aprofitar-se d'alguna persona o situació. En els infants, els enganys sorgeixen com una manera de retreure als seus progenitors per les aspiracions que els exigeixen tenir, encara que també són una cuirassa per evitar càstigs. Mentir habitualment mitiga el dolor que produeix la incapacitat per omplir les expectatives personals que s'han traçat, el que denota una baixa autoestima. L'engany és un intent de sentir-se bé amb un mateix, tal com s'utilitzaria l'alcohol o les drogues per aconseguir el mateix efecte. Els experts sostenen que els progenitors sobreprotectors, la rivalitat entre germans, les famílies disfuncionals i el retard mental són alguns aspectes comuns en els casos de mentiders habituals.</p>
Desordres de mentida i control d'impulsos	<p>Els pateixen els apostadors, cleptomans i compradors compulsius, les conductes dels quals estan lligades amb la mentida. De fet, els experts afirmen que les mentides compulsives poden, per si mateixes, ser un simple problema de control d'impulsos. Aquests desordres se'ls associa amb la depressió, una història familiar o personal d'abusos de productes químics i l'absència de la serotonina, una substància inhibidora que la produeix el cervell i se la pot suplantar amb antidepressius. No s'han fet estudis per comprovar si els fàrmacs serien beneficiosos en el tractament dels mentiders patològics, però la seva aportació podria ser important. Un subjecte amb un quadre de desordre de mentida o control d'impulsos viu el moment. Per a ell, el passat i el futur no existeixen. No està capacitat per aprendre dels errors comesos anteriorment ni tampoc és conscient que altres persones utilitzen les experiències prèvies com a referència per no reincidir en les mateixes falles. Per suposat, tampoc s'adonen de l'abast de les seves mentides.</p>
Mentida delictiva	<p>És la més greu perquè aquí la falsificació dels fets té un fi conscient, o sigui, existeix una mala intenció.</p>

Els infants en edat preescolar entenen el que és una mentida?

Al voltant dels tres o quatre anys la majoria dels infants defineixen aquests termes en funció de la realitat objectiva: la veritat es correspon amb la realitat i la mentida no.

La comprensió dels conceptes de veritat i mentida millora considerablement al voltant dels quatre anys i continua desenvolupant-se gradualment durant molts anys després. Cap als vuit o nou anys, ja solen tenir en compte la intencionalitat de mentir i comprenen que les equivocacions honestes no constitueixen una mentida.

L'avaluació de la comprensió de la veritat i la mentida s'ha fet de diverses maneres: demanant a l'infant que expliqui les diferències entre els dos, sol·licitant-li una definició dels dos termes, exigint-li que identifiqui una determinada afirmació com a veritat o com a mentida, o dient-li que posi un exemple. S'ha constatat que els dos últims mètodes són els més eficaços, sempre i quan es facin preguntes simples i concretes.

Una altra qüestió és: els infants en edat preescolar poden/saben mentir?

Amb aquesta pregunta estem fent referència a la seva capacitat cognitiva per generar una mentida, per enganyar.

Vasek (1986) sosté que hi ha tres requisits per poder mentir:

- ser capaç de posar-se en el lloc de l'altre
- tenir competència comunicativa
- poder comprendre la intencionalitat

Aquesta mateixa autora definia l'engany com el fet de "comunicar informació falsa amb la intenció d'alterar la perspectiva de l'altra persona sobre la situació en formes inadequades per als objectius d'aquesta persona" (p.276).

Si tenim en compte el que hem referit anteriorment sobre el desenvolupament dels infants en edat preescolar, veurem que aquests tres prerequisits els tenen, tot i que de forma rudimentària.

Polak i Harris (1999) van concloure que als tres anys els infants eren perfectament capaços de mentir encara que les seves capacitats cognitives (i en particular la seva teoria de la ment) estaven poc desenvolupades.

Chevalier-Skolnikoff (1986) va anar més enllà i va concloure que la capacitat de mentir s'adquireix entre els 18 mesos i els dos anys.

Diversos autors (Polak i Harris, 1999; Talwar i Lee, 2002) mantenen que els infants de dos i tres anys emeten les formes més elementals de mentida i que progressivament van sent més capaços de produir mentides més complexes.

Leekam (1992) va plantejar una progressió en l'adquisició del tipus de mentida. Va dividir-les en tres nivells segons l'edat de consolidació:

Taula 4. Adquisició del tipus de mentida

Nivell	Edat de consolidació	Tipus
I	Als 2 – 3 anys	Manipular conductes
II	Als 4 anys	Manipular creences
III	Als 7 anys	Manipular creences sobre les intencions

Els experts distingeixen les mentides *verdaderes*, dites amb la intenció d'enganyar, i les *pseudomentides* (per exemple, dir que no s'ha realitzat una acció prohibida). Aquests experts van comprovar que no apareixia cap mentida *verdadera* abans dels quatre anys, mentre que les *pseudomentides* apareixien

abans. No obstant això, no consideraven que les *pseudomentides* poguessin constituir un verdader engany, sinó una reacció d'evitació de la reprimenda.

Durant molt de temps es va considerar que les tasques d'engany eren molt difícils per als més petits de 4-5 anys. Però diversos estudis ho han qüestionat i, fins i tot, han plantejat que els infants de dos anys poden enganyar.

EL DISCUTIT ESTUDI de Chandler, Fritz i Hala (1989)

La tasca que plantejaven era la següent: una nina amagava un tresor en un lloc, però sense voler deixava marcades les petjades dels seus peus, descobrint d'aquesta manera on l'havia amagat. Per evitar que un altre experimentador pogués trobar el tresor, se li preguntava a l'infant què se li acudia fer. Van comprovar que inclús infants de dos anys esborraven les seves petjades. A la pregunta de si se'ls acudia alguna cosa més, inclús els infants més petits van ser capaços de crear petjades falses per despistar. Per tant, conclouen que la conducta d'engany es trobava present en els infants de dos anys. No obstant això, aquesta conclusió s'ha de prendre amb precaució ja que els autors han estat criticats per haver donat moltes ajudes i suggeriments als infants sobre el que havien de fer.

Deixant de banda aquest controvertit estudi, n'hi d'altres que evidencien la capacitat i voluntat dels infants en edat preescolar per mentir.

ESTUDI de Lewis, Stanger i Sullivan (1989)

Van demanar a infants de 3 anys d'edat que seguessin individualment en una cadira d'esquenes a una taula, on l'experimentador li comunicava que hi deixaria una joguina sorpresa. Li demanava que no mirés mentre ell sortia un moment de l'habitació, després d'haver deixat la joguina, efectivament, a sobre de la taula. Només 4 infants no van mirar la joguina. Dels que la van mirar, només el 38% va admetre haver-ho fet. La resta, ho van negar (38%) o no van donar cap resposta (24%), amagant el fet d'haver-la mirat.

Un estudi que posa en evidència l'engany per amagar pensaments i intencions és el que va realitzar Peskin (1992), basant-se en el fet que en la vida diària els infants amaguen els seus propis estats mentals per aconseguir el que volen.

ESTUDI de Peskin (1992)

Va situar a infants en edat preescolar en una situació en la qual si expressaven la seva preferència per un adhesiu determinat una marioneta li trauria. Per aconseguir l'adhesiu havien de mentir a la marioneta sobre les seves preferències reals. El 29% dels infants de 3 anys van ser capaços d'elaborar aquest tipus de mentida. Els percentatges augmentaven amb l'edat: el 58% dels infants de 4 anys i el 88% dels de 5 anys.

Un altre estudi plantejava si els infants mentirien, no només per protegir-se a si mateixos pel fet d'haver comès una infracció, sinó per protegir una altra persona a petició d'aquesta.

ESTUDI de Bussey (1990)

Un adult trencava un valuós got i li demanava a l'infant (de 3 anys i de 5 anys) que no ho expliqués a ningú. Un 14% dels infants de 3 anys i un 43% dels de 5 anys van guardar el secret.

En un estudi posterior, s'inclouïa l'amenaça de l'adult per tal que l'infant no ho expliqués. Amb aquesta circumstància, la tendència de l'infant a mentir s'incrementava.

Ceci i Leichtman (1992) van examinar una sèrie de circumstàncies socials que influïen en la tendència a mentir dels infants de 3 i 4 anys: el fet de ser afalagats, protegir a un ésser estimat, evitar veure's avergonyit, i en el context de joc. Excepte en l'últim cas, la tendència a mentir fou notable en totes les altres circumstàncies.

Posteriorment, s'han portat a terme altres estudis per poder comprovar en quina mesura els infants menteixen en benefici d'un progenitor que ha fet alguna cosa dolenta.

ESTUDI de Talwar, Lee, Bala i Lindsay (2004)

Amb menors d'entre 3 i 11 anys on un progenitor trencava una marioneta i li demanava al fill que no ho expliqués a l'experimentador per no ficar-se en problemes. Després, se'ls entrevistava fent-los 4 preguntes: 1) "Què li ha passat a la marioneta?", van mentir el 58%; 2) "Has trencat la marioneta?", van mentir el 3%; 3) "Ha trencat el teu pare/mare la marioneta?", van mentir el 37%, i 4) "L'ha trencada una altra persona?", van mentir el 17%. Cal assenyalar que no van trobar diferències significatives relacionades amb l'edat. Posteriorment,

se'ls hi feia una segona entrevista. Abans, però, amb un grup es discutien els conceptes de veritat i mentida i se'ls demanava que prometessin que dirien la veritat. En aquest grup va haver-hi un descens en la tendència a mentir.

Aquest estudi de Talwar et al. (2004) va demostrar que fer prometre als infants dir la veritat abans de ser entrevistats redueix el percentatge de mentiders, tot i que una part continua mentint.

Villanueva, Clemente i Adrián (2000) van comprovar com la competència d'enganyar els altres es veu afavorida en els infants amb alt nivell de coeficient intel·lectual general i verbal, alts nivells d'autoconcepte i pel fet de pertànyer al gènere femení. Aquests mateixos autors, apuntaven que altres variables relacionades amb el context familiar i social podien relacionar-se amb la competència d'enganyar ja que és en aquests àmbits on l'acte d'enganyar adquireix la seva funcionalitat.

3.6. La sexualitat infantil

Començarem fent-nos unes quantes preguntes que intentarem respondre al llarg d'aquest apartat:

- Quan apareix la sexualitat?
- Els nens i les nenes tenen reaccions sexuals? Tenen desig sexual?
- Si un infant de quatre anys es fa tocaments, és indicador que ha estat abusat?
- Si una nena de sis anys fa tocaments al penis d'un nen, demostra que ja ha fet aquesta pràctica amb un adult?

Com moltes altres conductes, la sexual és una conducta apresada i aprehegada del context social. Cognitivament, els infants perceben o descobreixen, organitzen

o interpreten tota la informació sexual (exterior o interior), memoritzen, reflexionen i, posteriorment, discerneixen.

Per a molts especialistes, la conducta sexual inapropiada és un indicador de la ocurrència d'abusos. Ara bé, quina és la conducta sexual *normal* dels infants?

En el següent quadre es contemplen les conductes sexuals *esperables* en els menors en funció de la seva edat.

Taula 5. Manifestacions de la sexualitat infantil

Manifestacions de la sexualitat infantil		
	Responen amb senyals d'excitació sexual als múltiples focus de sensacions físiques (alletament, bany, canvi de bolquers, carícies...)	
Fins als dos anys	Juguen i exploren les diferents parts del cos, inclosos els genitals. Comencen a desenvolupar una actitud positiva o negativa cap als seu cos.	Reaccions sexuals i exploratòries
	Experimenten plaer genital (ereccions - lubricació vaginal).	
	Aprenen algunes conductes que es consideren apropiades per als nens i per a les nenes.	
	Es fan conscients i molt curiosos en relació a les diferències corporals y de gènere.	
	S'acaricien i aprenen a masturbar-se a si mateixos.	
Dels tres als quatre anys	Juguen a metges o a altre tipus de jocs sexuals amb germans/es i/o amics/es, podent arribar a les relacions de tipus homosexual i heterosexual amb nens/es més grans (de sis a nou anys). Adquireixen la creença ferma que són home o dona. Imiten la conducta sexual dels adults.	Curiositat i conducta sexual exploratòria i masturbatòria
	Diuen renecs.	
	Fan preguntes i miren per sota la roba als companys/es o a les nines.	
	Tenen curiositat pel seu origen i pregunten per aquest tema.	

	<p>Continuen amb els jocs i activitats sexuals, així com amb la masturbació.</p> <p>Manifesten curiositat per l'embaràs i el naixement.</p> <p>Mantenen relacions fortes d'amistat amb nens/es del mateix sexe. Els nens i les nenes són freqüentment socialitzats per comunicar-se de manera diferent.</p> <p>Manifesten gran interès pels rols de gènere. Aquests estan freqüentment molt estereotipats.</p>	
Dels cinc als vuit anys	<p>Tenen una orientació sexual bàsica.</p> <p>Adquireixen una nova forma de valorar als adults que tenen autoritat. Els professors poden ser percebuts com a persones que saben més que els progenitors.</p> <p>Comparen la seva situació amb la dels seus iguals. Senten pena per les possibles carències.</p> <p>Comencen a conformar amb el grup d'iguals una determinada manera de parlar i de vestir.</p> <p>Es fan bromes i es posen motes.</p>	Jocs eròtics i configuració de la identitat sexual
	<p>Comencen la pubertat, especialment les nenes.</p> <p>Es fan més reservats i manifesten desitjos de tenir vida privada.</p> <p>Se senten incòmodes, es posen vermells...</p> <p>Canvis emocionals forts: eufòria - tristesa.</p>	
Dels nou als dotze anys	<p>Viuen sentiments d'enamorament o amistat molt fortes.</p> <p>Mantenen un vincle important amb els amics del mateix sexe.</p> <p>Es masturben fins arribar a l'orgasme.</p> <p>Estan molt influïts pel grup d'iguals.</p> <p>Tenen fantasies sexuals o romàntiques.</p> <p>Han de prendre decisions sobre l'activitat sexual.</p> <p>Tenen la primera experiència de coit.</p>	Experiències sexuals

Durant la infància, la *interacció psicosocial* dona lloc a un conjunt ordenat i progressiu d'aprenentatges amb relació a la sexualitat, amb períodes crítics de major sensibilitat i amb un ordre semblant per a tots els menors, però amb

ritmes diferents d'un a l'altre (no hem d'oblidar la gran plasticitat i polimorfisme dels menors).

Al voltant dels dos anys, els infants descobreixen les diferències anatòmiques entre els nens i les nenes. Aquest fet els provoca una gran curiositat i exploren ingènuament els seus genitals i les sensacions que els produeix.

Durant els anys preescolars, manifesten el seu interès sexual a través de jocs entre ells, conductes autoexploratòries i, fins i tot, masturbatòries. Els infants tenen jocs que els donen pretextos per a explorar les diferències corporals de sexe entre nens i nenes i per a experimentar les primeres emocions típicament vinculades a la sexualitat (Perinat, 1997).

Conèixer aquestes manifestacions sexuals ens és de gran utilitat, no només per *normalitzar* els esbrinaments que sobre aquest tema realitzem en el transcurs d'una exploració psicològica forense, sinó també per descobrir quan una conducta sexual infantil està essent realment influenciada per l'abús d'un menor de més edat o un adult. Aquesta conducta sexual *esperable* cal conèixer-la perquè ens pot condicionar a l'hora de valorar la credibilitat del relat de l'infant.

4. Tècniques d'entrevista forense per a infants víctimes i testimonis

Quan un infant ha estat víctima de maltractaments o d'abusos sexuals, n'hem d'obtenir una narració per tal de tenir coneixement del que ha experimentat i, d'aquesta manera, poder oferir a la instància judicial els elements tècnics necessaris per tal d'ajudar-la a prendre una decisió.

El relat de l'infant l'obtenim a través de l'entrevista. Alhora, aquesta es porta a terme, principalment, mitjançant preguntes.

L'entrevista es sol dividir en tres fases ben diferenciades: una introducció preparatòria per a l'infant, una fase de contingut o tasca de record i, finalment, el tancament i finalització de l'entrevista. Serà en la fase de contingut on haurem de fer les preguntes, per tant, serà el moment més delicat de la nostra intervenció. Tal com hem explicat en l'apartat referent a la suggestibilitat, el tipus de pregunta i el moment de la seva formulació poden condicionar, influir i esbiaixar el relat que emeti l'infant.

Si revisem la literatura científica sobre protocols, mètodes i tècniques d'entrevista forense per a infants víctimes i testimonis, la majoria parteixen d'una mateixa premissa: eliminar al màxim les preguntes tancades, suggestives o directives per tal d'evitar la introducció d'elements de contaminació que dificultin el poder obtenir un relat del que realment recorda l'infant. La utilització de preguntes el més obertes possibles i un clima de tranquil·litat i cordialitat són el comú denominador.

En aquest capítol, doncs, abordarem el tipus de preguntes que podem formular i coneixerem el seu grau de suggestibilitat. També veurem que adoptar una actitud d'escolta activa afavoreix el relat de l'infant. Desenvoluparem els tres models d'entrevista que hem posat a prova i n'explicarem alguns altres.

Tancarem el capítol amb una metàfora, dos apunts i una idea de com finalitzar creativament una entrevista.

4. 1. Preguntes: Tipologia i classificació

Tenint en compte que tota pregunta d'una entrevista comporta certa quantitat d'informació implícita, podem afirmar que no existeixen preguntes totalment no suggestives. Tanmateix, una pregunta es pot considerar suggestiva si inclou informació sobre la resposta desitjada o esperada, o indueix, influeix o coacciona a l'infant perquè respongui en un sentit concret.

Com ja hem referit en diverses ocasions al llarg d'aquest treball, hi ha un ampli consens de la comunitat científica, i en particular de l'àmbit de la psicologia del testimoni, que la millor manera d'entrevistar un infant és mitjançant les preguntes obertes.

Aquest consens es sosté en els resultats de moltes investigacions sobre la memòria i la suggestionabilitat dels infants i dels adults. Aquests estudis demostren que la utilització de preguntes que admeten poc grau de llibertat en la resposta poden alterar el record subseqüent dels fets, així com generar aquiescència en l'entrevistat.

La superioritat de les preguntes obertes rau en el fet que exigeixen tasques de record lliure, pel que l'entrevistat tracta de recordar més i proporciona més detalls. Per contra, les preguntes tancades impliquen tasques de reconeixement i, a més, exerceixen més pressió a l'entrevistat en relació amb el que ha de respondre (Lamb, Hershkowitz, Sternberg, Esplin, Hovav, Manor i Yudilevich, 1996). En conseqüència, les preguntes obertes solen donar més informació i menys errors que les preguntes tancades.

Està més que demostrat que hi ha preguntes que ajuden als infants a utilitzar al màxim les seves capacitats cognitives, lingüístiques, comunicatives i

memorístiques per tal que descriguin les seves pròpies experiències amb precisió i proveir d'informació.

Taula 6. Tipologia de preguntes amb suggestionabilitat baixa i alta per a infants en casos d'abús sexual i maltractaments

Tipus de preguntes	Exemples
Suggestionabilitat baixa	
<i>Preguntes obertes</i>	Què va passar? Què vares veure?
Preguntes d'identificació	Quan va passar? De quin color era?
Preguntes de selecció	Va ser de dia o de nit?
Preguntes de sí – no	Et va dir alguna cosa?
Preguntes de repetició	No t'he escoltat bé, què m'has dit? Pots tornar-ho a dir? No t'he entès bé.
Preguntes facilitadores	D'acord, recordes alguna cosa més? I llavors, què va passar?
Suggestionabilitat alta	
<i>Preguntes estructurades amb premisses</i>	Va llençar el preservatiu a les escombraries després d'haver-te picat?
Impliquen descripció i avaluació	Els calçotets blancs que es va treure i els va posar a la cadira, tu els vares veure?
Impliquen expectació	I va ser quan el pare va sentir aquest soroll que va sortir de l'habitació?
Disjunció incompleta en una pregunta que conté alternatives	Duia un jersei negre o vermell?
Pressió fins la conformitat (comparació social)	L'altre noi ens ha explicat que tenia una piga a la galta, no li vares veure tu també?
Partícules, oracions i entonació intencionals	De veritat et va dir això?

	N'estàs segur?
Preguntes de continuació (elaboració d'un contingut suggerit)	Així doncs, ell va posar-se els pantalons i va marxar, on va anar després?
Repetició de preguntes	N'estàs segur? Va agafar les coses i va marxar sense dir res?
Retroalimentació negativa	No pot ser! Segur que ho recordes?!
Confrontació suggerida	Abans vas dir que era de nit, pensa-ho bé A la teva mare li vas dir que et va tocar, ho recordes?
Retrets i revictimitzacions	Perquè no vas cridar? Què vas sentir?
Tractes i promeses	Quan m'hagis explicat tot el que et va fer, podràs anar al lavabo. Segur que tot anirà bé. Et donaré un gelat si em respons.

Classificació d'Endres (1997), adaptada i ampliada pels autors de la present recerca.

Atès que no tenim coneixement de dades comparatives de la intensitat dels efectes suggestius de cada un dels tipus de pregunta, la classificació anterior (suggestionabilitat baixa / suggestionabilitat alta) s'ha fet a partir de la intensitat intuïda, en termes de quantitat d'informació implícita sobre la resposta. Cal assenyalar que la intensitat suggestiva de la pregunta no està directament relacionada amb la seva efectivitat, ja que mètodes subtils poden tenir un efecte suggestiu molt més elevat que la utilització de tàctiques més òbvies (Endres, 1997).

4.1.1. Preguntes obertes

Per obtenir una declaració narrativa, l'entrevistador ha d'incloure el testimoni d'alguna manera perquè expliqui el que ha passat, sigui mitjançant demandes ("Explica'm què va passar ahir al matí") o mitjançant preguntes ("Què va passar ahir al matí?"). Tant una com l'altra exigeixen una resposta oberta i promouen

el record i el relat lliures. En conseqüència, són les que aporten un major volum d'informació.

Les *preguntes obertes* (les iniciades amb adverbis com: què, qui, quan, on, per què i com) només impliquen una petita conducció en la resposta, sense predisposar a cap contingut específic d'informació i, per tant, són molt poc suggestives. Es poden referir als fets en la seva totalitat o a algun aspecte específic que l'infant ja ha mencionat anteriorment.

Aquest tipus de preguntes són les més recomanables per explorar un infant maltractat o abusat sexualment, particularment en les primeres fases de l'entrevista. Sternberg, Lamb, Hershkowitz, Yudilevitch, Orbach, Esplin, i Hovav (1997) han comprovat que els infants *entrenats* durant la fase d'introducció a respondre amb un estil narratiu lliure donen més informació a preguntes obertes formulades a la fase de contingut (o de tasca de record) que aquells *no entrenats* a respondre d'aquesta manera. Aquest entrenament durant la fase d'introducció fa que l'infant entengui que el que s'espera d'ell és que ofereixi respostes extenses i detallades i, conseqüentment, les proporcioni.

Hi ha diversos tipus de preguntes obertes:

- *Les preguntes d'identificació*: no es consideren massa suggestives ja que tan sols subratllen la dimensió cap a on ha de dirigir-se la resposta.
 - “Qui era aquesta persona que dius?”
 - “Quan va passar?”
 - “Com anava vestit?”

Quan l'infant ha referit una acció, és pertinent preguntar sobre l'autor d'aquesta acció. Cal recordar que en l'àmbit dels maltractaments i abusos sexuals, la identificació de l'adult agressor és, precisament, una de les principals demandes que es fa la instància judicial. Alhora, i des

d'una orientació de protecció dels infants, cal determinar qui és aquesta persona per no promoure que continuï la relació o el contacte amb el seu propi agressor.

- *Les preguntes de selecció*: són considerades més suggestives ja que poden dirigir la informació cap a algunes possibilitats de resposta.

En aquestes preguntes, pren un paper determinant les opcions introduïdes en la premissa. Si afegim una opció esbiaixada podem suggestionar una gran quantitat d'informació posterior. Per exemple:

- “Qui t'ha fet això, un familiar teu o un estrany?”. Amb aquesta pregunta podem estar oferint la opció d'escapar d'una denúncia contra un familiar proper (per la por, amenaça o anticipació de venjança) i derivar la resposta cap a un estrany per tal d'evitar qualsevol tipus de retret o conseqüència futura pel fet de no pertànyer al seu nucli proper.

A més, aquestes preguntes, i també les que impliquen una resposta de sí o no, poden provocar que l'infant respongui encara que no sàpiga la resposta i, per tant, ofereixi informació esbiaixada o falsa.

- *Les preguntes sí – no*: es consideren de dèbil a moderada intensitat de suggestionabilitat, depenent del grau amb el qual limitin el rang de respostes possibles i del grau d'exactitud amb el qual representin les diferents opcions possibles existents.

Les preguntes d'aquest tipus es poden considerar un cas especial de les preguntes de selecció ja que, explícitament o implícitament, són una disjunció completa de dues alternatives possibles, l'afirmació i la negació, encara que en la majoria de casos, aquestes alternatives no són psicològicament equivalents.

Per una banda, sabem que els adults i els infants, davant una situació d'avaluació, tendeixen a afavorir les respostes de conformitat (aquiescència). Per altra banda, la descripció verbal d'un incident pot evocar la representació de la seva imatge mental, la qual per si mateixa ja pot provocar influències suggestives i, a més, no pot ser contrarestada per una imatge igualment potent i de sentit oposat. Per exemple:

- “El teu pare havia agafat el cinturó amb la seva mà, o no?”. Aquesta pregunta portarà directament l'infant a veure, mentalment, el seu pare amb un element castigador a la mà, però la negació d'aquesta pregunta, no representa amb la mateixa intensitat una imatge d'absència d'aquest element castigador. És a dir, el cinturó ja ha estat introduït en l'espai mental de l'infant i, en conseqüència, la representació mental del pare com a persona agressiva. Per tant, cal entendre que les opcions de resposta “sí” i “no” no són psicològicament equivalents.

Una modalitat altament suggestiva de les preguntes sí – no són els enunciats afirmatius amb entonació interrogativa (“l'ell et va baixar els pantalons?”) ja que poden ser entesos com una pregunta purament retòrica, de la que s'espera únicament una afirmació.

- *Les preguntes facilitadores:* són aquelles amb les quals es convida i s'anima a l'entrevistat perquè continuï amb la seva narració.

- “l'què més recordes?”

Fins i tot aquestes preguntes, que són les utilitzades en la majoria de protocols estandarditzats d'entrevista, s'han de mesurar i utilitzar amb proporció i prudència. La nostra insistència en forma de pregunta oberta, pot esdevenir una forma de pressió subtil, aparentment no suggestiva, però amb greus conseqüències per a la fiabilitat del relat. Podem provocar que l'infant entengui que ha de respondre alguna cosa més i,

per tant, pot esbiaixar o falsejar la informació que doni en resposta a la nostra pregunta insistent.

Hem de saber respectar els silencis i els finals del relat de l'infant, sense insistir insistentment sobre quines altres qüestions van succeir perquè pot ser que, senzillament, no les recordi o perquè l'acció va ser finalitzada amb la brusquedat que l'infant relata.

Aquesta descripció de la tipologia de preguntes continua ara amb aquelles que sempre són suggestives ja que ofereixen informació explícita de la resposta esperada. La majoria es poden respondre amb un sí - no, però aquesta afirmació o negació comporta un seguit d'informació acceptada o rebutjada, que la majoria de vegades no està a l'abast de la comprensió real de l'infant.

4.1.2. Preguntes estructurades amb premisses

Una *pregunta estructurada amb una premissa* conté unitats d'informació que encara no han estat donades per l'infant en les seves respostes precedents.

La suggestionabilitat d'aquestes preguntes és relativament fàcil de veure quan la premissa és el contingut central de la pregunta:

- “Et va posar la mà al cul?”

Però pot presentar-se més subtilment quan la premissa es presenta en un lloc menys prominent de l'oració, en una oració subordinada o en un complement adjectival i adverbial:

- *Les preguntes amb premissa que implica descripció i avaluació:*

- “Vas veure aquell home tan bèstia que va colpejar terriblement la teva mare?”.

Com podem veure, aquestes premisses subtils inclouen *descripció i avaluació*, que posteriorment poden integrar-se en el discurs de l'infant i contaminar el seu relat del fets. En aquest cas, s'han introduït tres esbiaixos: home = bèstia, cop = terrible i mare = víctima agredida. La representació mental inherent a aquestes descripcions verbals pot ser especialment important en infants preescolars, els més vulnerables a la suggestió adulta.

- *Les preguntes amb premissa que implica expectació*: aquestes preguntes ofereixen inferències i indicacions (que són derivades de guions i estereotips generalment acceptats) que fan que aquestes mateixes premisses semblin altament probables o que arribar a la seva conclusió és la opció més lògica possible. Això fa que sigui més difícil contradir-les o rebutjar-les.

- *Les preguntes alternatives amb una disjunció incompleta*: són més suggestives ja que poden ser enganyoses pel fet de limitar el nombre d'alternatives i portar implícit el missatge que les opcions no explícitament mencionades no s'han de tenir en compte:
 - “Quan la teva mare et va picar, va ser al cul o a les cames?”

- *Les preguntes que impliquen pressió cap a la conformitat*: utilitzen la comparació social (la pressió dels iguals) o la força de l'autoritat per induir la tendència al conflicte i disminuir el nivell de seguretat en aquells infants on el seu record està en contradicció amb allò que se'ls presenta, com el testimoni o la versió d'una altra persona sobre la mateixa situació.

En aquestes situacions, els infants presenten moltes dificultats per mantenir-se fermes en els seus propis judicis quan senten que es troben en una posició d'extrema minoria, sobretot si l'altre declarant és un adult o una persona amb ascendència sobre el propi infant.

- *Les preguntes amb partícules, oracions o una entonació intencional:* allò que sintàcticament caracteritza una oració interrogativa pot ser convertit en una demanda d'afirmació mitjançant alguns recursos lingüístics senzills. A la vida diària utilitzem *partícules* (“encara”, “efectivament”, “de veritat”, “fins i tot”), *oracions* (ressaltant determinades paraules) i una determinada *entonació* per indicar als participants d'una conversa sobre com s'ha d'entendre el sentit del contingut explícit d'un missatge i també com s'ha de respondre, sense alternativa real o opció.

- “Però encara hi era aquell home a l'habitació?”

Per altra banda, l'ús de l'article determinat (“el” o “la”) en lloc de l'indeterminat (“un”) o l'adjectiu “algun/a” assenyala que l'afirmació objectiva implícita en una frase o en una pregunta, no està oberta a la discussió.

- “De veritat vas sentir els seus crits?”
- “Vas escoltar algun crit?”

Semànticament, aquestes dues preguntes no difereixen massa. Tot i així, en la primera pregunta observem clarament com una resposta negativa no es creurà i, a més, pot implicar problemes o incomoditats.

- *Les preguntes reiteratives:* menys subtils però no necessàriament menys eficients. Caldrà diferenciar entre si la repetició es dona immediatament després de la resposta de l'infant o si es dona en una entrevista posterior per comprovar la primera declaració o per aprofundir en detalls concrets. En el primer cas, si a una repetició pràcticament literal de la pregunta li segueix immediatament una resposta, aquesta segona resposta pot comportar la càrrega d'haver substituït a la primera resposta. Això és degut a que l'infant interpreta que l'entrevistador no està d'acord amb la primera resposta i que per això ha hagut de repetir la pregunta per donar una segona oportunitat d'encertar-la.

Conseqüentment, la repetició de la pregunta portarà implícita la necessitat de canviar la resposta.

La pràctica no suggestiva correcta seria que l'entrevistador digui a l'infant que no ha entès la resposta que ha donat o que el que busca és la comprovació de determinades respostes. És aquí on pot ser necessari recordar a l'infant les regles de l'entrevista i, fins i tot, reiterar la pregunta amb l'afegit que no ha estat entesa la pregunta o, senzillament, que no s'ha escoltat pel baix to de veu, aspecte aquest habitual en l'entrevista d'infants maltractats o abusats sexualment.

- *La retroalimentació negativa*: En el context d'una conversa quotidiana, la reiteració de les preguntes és només una de les formes de *retroalimentació negativa* que informa a la persona a la qual es dirigeix la reiteració que el seu desenvolupament discursiu no arriba a l'esperat i ha de millorar-lo per tal de ser entès.

La retroalimentació negativa també pot donar-se de forma explícita, afirmant que determinades parts d'una declaració són improbables, increïbles o inacceptables i que, per tant, han de canviar-se.

- *la confrontació suggerida*: segueix l'estil de les preguntes anteriors, però encara afegeixen un element d'elevat poder suggestiu: la confrontació amb anteriors referències que l'infant ha fet en un moment previ o a altres persones. S'incideix en un element molt coent: la inexactitud de la memòria de l'infant, confrontant-lo davant contradiccions que molt probablement comportaran un canvi de resposta.

El gran problema d'aquesta confrontació és que no tenim garanties sobre quina de les versions és la correcta. A més, es col·loca a l'infant en una situació de confusió i manca de confiança.

En l'àmbit dels abusos sexuals intrafamiliars, aquesta confrontació pot esdevenir especialment suggestiva, doncs les pròpies produccions dels adults poden ser objecte d'exageració, amplificació o construcció deliberada. D'aquesta forma, incloure la figura de la mare, el pare, l'avi, el germà gran, etc. pot significar, d'entrada, que l'infant ha de subscriure a la versió d'ells, facilitant el canvi de resposta, o simplement, indicant la direcció d'aquesta.

- *Les preguntes amb retrets i revictimitzacions:* són absolutament contraproductives i devastadores per a la confiança dels infants. Com molt bé assenyala Intebi (2008), a més de les recomanacions sobre el millor a fer per evitar revictimitzacions, cal tenir en compte allò que no cal fer, que no cal preguntar per no fer sentir culpable a l'infant, i sobretot, per no revictimitzar-lo. Algunes de les preguntes que exposa aquesta autora són:
 - “Et va agradar el que et feia?”
 - “Per què no vas demanar ajuda?”
 - “Per què si et feia això, volies estar amb ell?”
 - “Per què no ho has explicat abans?”
 - “Per què ho dius ara?”
 - “Per què penses que t'ho feia?”
- *Tractes i promeses:* tot això, a més, es pot combinar amb tractes i promeses, i l'anticipació d'una recompensa o un càstig contingents a determinades respostes.

Encara que sembli mentida, aquestes formes tan directes de suggestió existeixen i els anàlisis realitzats de transcripcions d'exploracions mostren que realment es realitzen entrevistes suggestives en molts àmbits diferents. És per aquest motiu que s'han de revisar especialment

les condicions de l'entrevista. Per exemple, no seria aconsellable iniciar-la a una hora molt propera a un àpat i referir-li a l'infant que no podrà menjar fins que finalitzi l'entrevista.

De la mateixa manera, és totalment inadequat negar-li la sortida del despatx per anar al lavabo fins que respongui a les qüestions de l'exploració. Per estrany que sembli, hem estat testimonis directes de registres d'entrevistes on s'han viscut, inclús de forma repetitiva, aquestes situacions tan flagrants.

4. 2. Entrevista i escolta activa

L'escolta activa és un concepte essencial i útil en qualsevol tipus d'entrevista que realitzem i, en el cas de l'entrevista amb infants, ens aporta una base sobre la qual desenvolupar la nostra intervencions i les preguntes que li formularem.

L'escolta activa significa:

1. Demostrar en tot moment interès real per allò que l'infant ens està explicant.
2. Adoptar una actitud de comprensió, en la qual tingui la mateixa importància la nostra actitud i comportament verbal i no verbal.
3. Interrompre el menys possible a l'infant, permetre-li expressar completament el seu record.
4. Evitar l'emissió per part de l'entrevistador d'opinions personals i judicis de valor que signifiquin aprovació o desaprovació.
5. No entrar mai en cap tipus de discussió ni criticar-lo obertament ni recriminar-li cap acció o manca d'acció.
6. No donar cap informació que no hagi estat prèviament presentada per l'infant en el transcurs de l'entrevista realitzada fins el moment.

7. Respondre sempre cordialment a les preguntes que formuli l'infant, procurant no allargar-s'hi massa.
8. Centrar, amb tacte, la conversa quan aquesta hagi derivat en temes intrascendents o que no aportin cap informació en relació amb l'objectiu que tenim marcat.
9. Si l'infant allarga notablement el seu relat, o si explica diversos episodis, caldrà resumir breument allò exposat fins el moment per l'infant, per tal de mantenir el fil conductor de l'entrevista.

Per tant, adoptar una actitud d'escolta activa vol dir que posem de relleu el nostre rol anticipatori, i que guiem i portem l'entrevista cap als objectius de la nostra intervenció. Escoltar activament suposa atendre a tot el que l'infant ens diu, animar-lo a ampliar la informació oferta i respectar en tot moment el seu ritme i velocitat de resposta.

Durant l'entrevista es produeixen situacions que posen en perill el seu correcte desenvolupament i que exigeixen per part de l'entrevistador un esforç de reconducció. Aquesta funció es porta a terme mitjançant reformulacions. Les reformulacions compleixen tres objectius principals:

- *síntesi*: permet repassar allò fonamental de l'entrevista, o d'una part d'ella, aportant les dades principals i permetent la revisió d'algun aspecte que sigui necessari aclarir o que hagi estat incorrectament interpretat.
- *control*: permet mantenir l'entrevista dins dels límits relatius correctes, amb la qual cosa l'entrevistador assegura la utilització eficaç del temps que està dedicant a l'entrevista i el cansament i saturació del propi infant. Recordem que una entrevista amb infants ha d'estar dins d'uns intervals temporals dels 45 als 75 minuts. Amb preescolars, considerem els 45 minuts com a temps màxim i amb escolars podem allargar poc més enllà de l'hora d'entrevista.

- *estimulació*: permet reforçar a l'infant mostrant-li allò que fins a un cert punt ha aportat, i consegüentment, l'anima a continuar proporcionen informació i a realitzar l'esforç de memòria que li sol·licitem.

En certa mesura, la reformulació actua com un mirall que reflexa els continguts de la informació que s'han recollit. Hem de poder resumir allò principal del que ha aportat l'infant, sense allargar-se en aspectes aleatoris o intrascendents. Podem iniciar-la amb expressions com:

- "Si he entès bé el que m'has dit..."
- "Llavors el que has volgut dir-nos és..."
- "És a dir, si t'he entès correctament, has dit que...", etc.

Es pot parlar de diferents tipus de reformulacions:

- *Reformulació d'una intervenció llarga*, amb l'objectiu de remarcar els aspectes principals dels diferents episodis o evolucions d'allò relatat fins al moment.
- *Reformulació d'un bloc de continguts*, amb l'objectiu de repassar els principals aspectes del bloc considerat. És el cas d'un episodi amb un especial nivell de violència, o del propi episodi abusiu.
- *Reformulació aclaridora*, amb la intenció d'aclarir alguna qüestió confosa, poc detallada o contradictòria en el conjunt de la informació presentada.

És imprescindible assegurar-se de la fiabilitat de la reformulació presentada. Se li ha de sol·licitar sempre a l'infant el seu assentiment formal a la reformulació efectuada. Un aspecte essencial que no podem obviar: mai podem ser selectius en les nostres reformulacions. No podem incórrer en l'error d'expressar o reforçar aspectes selectius del que l'infant ens informa.

4. 3. Protocols d'entrevista forense amb infants víctimes i testimonis

En els apartats següent es descriuen de forma sintètica, però concreta, els tres protocols d'entrevista forense que hem posat a prova. També s'inclou un apartat en el qual es fa una breu descripció de tres protocols més per tal que el lector en conegui les particularitats.

4. 3. 1. El Protocol de Menors (PM) de Bull i Birch

Tal com informen Arce i Fariña (2006), amb el propòsit d'adaptar l'entrevista cognitiva a infants, el Ministeri de l'Interior i el Departament de Salut Britànics, l'any 1992, van encarregar als professors Birch i Bull l'elaboració d'un protocol específic per obtenir la declaració dels infants testimonis.

La raó d'aquesta demanda va ser que eren molts els dubtes que es plantejaven a l'hora d'aplicar l'entrevista cognitiva a infants, perquè aquests poden tenir dificultats per entendre les instruccions de canvi de perspectiva o per recordar els fets en un ordre diferent. Fins i tot, pot ser que encara no tinguin la capacitat mental per realitzar aquestes operacions.

El protocol que van elaborar consta de quatre fases que han de seguir el següent ordre (Bull, 1997):

- 1) *Enteniment i compenetració*: l'objectiu d'aquesta fase és que l'infant es relaxi i se senti còmode per aconseguir un bon flux comunicatiu. Si no s'estableix la compenetració adequada amb l'infant, difícilment se'l podrà entrevistar correctament. Recordem que els infants estan educats perquè no parlin amb desconeguts.

Es comença l'entrevista parlant de temes neutrals que, a banda de crear un clima tranquil, permet obtenir informació del nivell de memòria,

llenguatge i desenvolupament cognitiu de l'infant. Una vegada assolit, se li fa saber en què consistirà l'entrevista i què s'espera que faci, i se l'insta de la necessitat que digui la veritat.

- 2) *Relat lliure*: se li demana a l'infant que expliqui tot el que va passar, amb les seves pròpies paraules. En aquesta fase es poden fer preguntes obertes, però de forma molt general (“Saps per què estem avui aquí?” “Hi ha alguna cosa que em vulguis explicar?”).

L'entrevistador ha d'actuar com a facilitador i no com a interrogador. En cap cas es faran preguntes específiques en aquesta fase ja que l'objectiu és obtenir informació que sigui espontània i que no estigui contaminada per l'entrevistador. Caldrà respectar els silencis i pauses de l'infant, adoptant una actitud d'escolta activa.

- 3) *Interrogatori*: una vegada ha finalitzat el relat lliure, l'entrevistador pot formular preguntes que seguiran un ordre concret. Inicialment, seran obertes per tal que l'infant proporcioni més informació. En aquesta fase cal recordar a l'infant que pot respondre amb un *no ho sé* o *no me'n recordo*. S'alerta del fet de no formular preguntes amb l'expressió *per què?* ja que els infants solen interpretar-les com que se'ls està culpant. També s'adverteix del fet de no repetir les preguntes perquè poden entendre-ho com una crítica a la seva resposta original.

Després es podran formular preguntes específiques per aclarir alguns continguts obtinguts prèviament, tenint molt en compte que no siguin suggestives. Durant aquesta fase no es plantejaran preguntes que requereixin una resposta de sí o no, o aquelles que només permetin una de dues respostes possibles.

Podrem prosseguir amb preguntes tancades si amb els altres dos tipus de preguntes no hem obtingut la suficient informació. S'ha d'intentar que les alternatives de resposta siguin més de dues.

Finalment, si es considera imprescindible, es podran formular preguntes que porten implícita la resposta, tot i que són molt poc recomanables.

- 4) *Tancament de l'entrevista*: es recapitula el que s'ha obtingut durant l'entrevista per confirmar que les parts més rellevants del relat de l'infant són correctes. Caldrà fer-ho utilitzant el llenguatge de l'infant i no resumint amb un llenguatge adult.

Es torna a parlar de temes neutres per aconseguir restablir uns nivells d'angoixa i de tensió normals. Per acabar, se li agraeix a l'infant la seva col·laboració i se li fa saber que ha respost adequadament. També se li ha de preguntar si hi ha alguna cosa més que desitgi saber.

4. 3. 2. El model d'investigació per a víctimes d'abús sexual (NICHD) i la seva adaptació forense, l'EASI-5

Aquest model, segurament el més utilitzat en l'àmbit forense, va ser desenvolupat per l'equip de Michael Lamb en el NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) i publicat a la revista *Child Abuse & Neglect* (2000, i la recent revisió del 2007).

El protocol NICHD cobreix totes les fases de l'entrevista amb infants. En la fase d'introducció, l'entrevistador es presenta a si mateix, aclareix la tasca que ha de fer l'infant (la necessitat de descriure els esdeveniments de manera detallada i de dir veritat) i refereix les altres regles que conduiran l'entrevista, explicant-li el que s'espera d'ell, és a dir, que pot i ha de dir *no me'n recordo*, *no ho sé*, *no ho entenc* o, fins i tot, corregir l'entrevistador quan calgui.

La fase d'establiment de la relació que segueix a la fase d'introducció es compon de dues seccions. La primera està dissenyada per crear un ambient relaxat i propici per a l'infant i per establir una bona relació entre aquest i l'entrevistador. En la segona secció, se li demana a l'infant que descriui i detalli un esdeveniment neutral experimentat recentment. Aquest *entrenament*

està dissenyat per familiaritzar l'infant amb les estratègies de narració lliure i amb les tècniques utilitzades en l'etapa d'aprofundiment, alhora que demostra el nivell específic de detall que s'espera d'ell.

En la fase de focalització de l'esdeveniment motiu de l'entrevista, s'utilitzen una sèrie de missatges per identificar-lo de forma no suggestiva i amb indicacions que siguin el més obertes possible.

Quan l'infant fa una primera referència, comença la fase de record lliure amb una invitació ("Digues-m'ho tot ...") i es continua amb record lliure o altres invitacions. Tan aviat com la primera narració es completa, l'entrevistador li demana a l'infant que indiqui si l'incident es va produir *una vegada o més d'una vegada* i després procedeix a assegurar la informació d'incidents específics mitjançant el seguiment ("Llavors què va passar?") i amb referències anteriors (per exemple: "Abans has dit que una persona-objecte-acció... Explica-m'ho tot sobre això") fent referència als detalls esmentats per l'infant per obtenir narrativa lliure no contaminada de l'incident.

Només després de saturar el record lliure, cal procedir a realitzar les preguntes directives (centrades en el record donat anteriorment per l'infant, sol·licitant informació dins de categories específiques (per exemple, el temps, l'aparença...), preguntant " Quan va passar?" o "De quin color era aquest [ja referit] cotxe?". Si els detalls crucials segueixen desapareguts, l'entrevistador després pot començar a utilitzar preguntes d'elecció (la majoria del tipus sí - no, o fer referència a les preguntes d'elecció forçada on es presentin nous plantejaments que l'infant no ha tingut en compte amb anterioritat).

Després l'entrevistador tornarà a preguntar sobre la revelació, és a dir, els primers receptors i circumstàncies que van donar-se al voltant de les primeres explicacions i narracions dels fets.

Les dues últimes fases, tancament i tema neutre, permeten retornar l'infant a un estat de normalitat i no excitabilitat cognitiu-afectiva.

Aquest model diferencia aquestes 11 fases:

- 1) Presentació de les parts i les seves funcions, la *cerimònia* de veritat - mentida
- 2) La construcció del *rapport*
- 3) Entrenament de memòria: esdeveniment recent
- 4) Transició a l'abús
- 5) Exploració de l'abús
- 6) Descans i síntesi
- 7) Preguntar fets no referits fins al moment
- 8) Preguntes amb referències directives
- 9) Informació sobre la revelació
- 10) Tancament
- 11) Tema neutre

Lamb i els seus col·laboradors van elaborar un guió d'entrevista molt específic que l'entrevistador ha de seguir el més rigorosament possible, tot i que sempre estarà en funció de les possibilitats reals del context d'entrevista, que no sempre són les ideals.

L'adaptació d'aquest model d'entrevista, l'EASI-5 (*Entrevista de l'Abús Sexual Infantil*, Juárez, 2002) es va realitzar per tal d'utilitzar-ho en la pràctica forense dels Equips d'Assessorament Tècnic Penal (EAT-P). L'apèndix numèric de 5 es va establir com a element comú amb la Guia d'Avaluació de l'Abús, GEA-5 (*Guía para la Evaluación del Abusos Sexual Infanto-juvenil*, Juárez, 2002) que estableix 5 àrees d'avaluació complementàries dins del testimoni infantil: competència, record original, fidelitat-constància, credibilitat narrativa i compatibilitat clínic-social. (Veure Annex 1 per a la GEA-5).

Aquesta adaptació va incloure la consideració i introducció de diferents àrees de competència infantil (memòria, personalitat, aquiescència), una àrea específica per al coneixement corporal/sexual, un major desenvolupament de l'incident explorat i, a més, la utilització d'instruments clàssics com a elements d'ajuda (no són utilitzats en un sentit clínic ni interpretatiu, sinó merament com a mitjans afavoridors per a la concentració i ritme de l'entrevista), com per exemple el *Dibuix lliure*, el *Dibuix de la Família*, juntament amb la utilització de *trencaclosques corporals* i, en casos molt específics, dels *Ninots Anatòmics*.

La EASI-5 consta dels següents apartats:

1. Introducció a l'entrevista, *rapport* i establiment de les regles.
2. Exploració d'escenaris i contextos relacionats.
3. Exploració de la capacitat de record.
4. Exploració del seu coneixement sobre parts del cos/conducta sexual
5. L'incident:
 - 5a: introducció i identificació de l'escenari-diana;
 - 5b: quantificació de declaracions prèvies i narrativa oberta;
 - 5c: aprofundiment amb preguntes encadenades;
 - 5d: últims detalls amb preguntes directives
 - 5e: síntesi final.
6. Finalització, descompressió, comiat i tancament

4. 3. 3. L'Entrevista Cognitiva

Va ser desenvolupada per Geiselman, Fisher i col·laboradors (1984) amb la finalitat de millorar els mètodes tradicionals utilitzats en l'àmbit policial a l'hora

d'entrevistar a víctimes i testimonis. L'objectiu era augmentar la quantitat d'informació obtinguda i també la qualitat en termes d'exactitud i fiabilitat.

Van anomenar a aquest nou mètode Entrevista Cognitiva perquè incorporava quatre instruccions basades en la investigació psicològica sobre els processos cognitius humans i, sobretot, en dues de les perspectives més contrastades de les teories cognitives:

- *el principi d'especificitat de la codificació* (Tulving i Thomson, 1973), que postula que l'efectivitat de la recuperació d'un record està determinada per la seva similitud amb les operacions de codificació (adquisició). D'aquesta manera, l'ambient de recuperació que reinstauri eficaçment l'ambient original millorarà el record. S'ha demostrat que no cal retornar a l'escenari original per reinstaurar el context físic i personal, sinó que només cal imaginar-lo mentalment (Smith, 1979).
- *la teoria sobre la multicomposició de les traces de memòria* (Wickens, 1970), sosté que el traç de memòria no és una representació unitària de l'esdeveniment original, sinó una complexa varietat de moltes característiques. D'aquesta manera, existeixen diversos canals de recuperació de la memòria per a un mateix fet, per la qual cosa la informació no accessible mitjançant un canal ho pot ser mitjançant-ne un altre (Tulving, 1983).

Les 4 tècniques cognitives de recuperació de la memòria que van incloure són:

- *la reinstauració (o restauració) cognitiva del context*: es sustenta en el principi d'especificitat de la codificació. Es tracta que el subjecte reconstrueixi mentalment el contextos físics i personals que existien en el moment de l'esdeveniment a recordar, incloent elements emocionals i de pensament, seqüencials (accions) i característiques perceptuals.

- *l'èmfasi en la recuperació de tot tipus de detalls*: s'estimula el subjecte per tal que expliqui tot allò que recorda, que informi absolutament de tot, fins i tot d'aquells detalls que consideri banals, ja que aquests poden portar a altres, associats entre ells en la memòria, que sí siguin rellevants.

A través d'aquestes dues tècniques s'obté una primera declaració de tipus narratiu ja que es deixa parlar al subjecte sense interrompre'l ni fer-li preguntes.

- *recordar en un ordre diferent*: es pretén que el subjecte expliqui l'esdeveniment des d'un ordre seqüencial diferent a com va ocórrer, per exemple, des del final al principi o des de la meitat. L'objectiu és recuperar petits detalls que poden perdre's en fer una narració de l'esdeveniment seguint la seqüència temporal que va tenir. Aquesta tècnica, a més, intenta reduir l'efecte que els coneixements previs, les expectatives i els esquemes produeixen en el record, ja que tendim a recordar l'esquema o model mental que ens formem d'un esdeveniment més que no pas l'esdeveniment mateix (Bower i Morrow, 1990).
- *canvi de perspectiva*: es demana al subjecte que recordi l'esdeveniment com si l'estigués veient des de la perspectiva d'una altra persona.

Tant a la publicació en la qual es dona a conèixer aquest nou procediment (Geiselman, Fisher, Firstenberg, Hutton, Sullivan, Aventissian i Prosk, 1984) com en d'altres de posteriors (Geiselman, Fisher, MacKinnon i Holland, 1985; Geiselman, Fisher, Cohen, Holland i Surtes, 1986; Geiselman, Fisher, MacKinnon i Holland, 1986) es conclou que el seu ús augmenta significativament la quantitat d'informació correcta obtinguda entre un 25% i un 35%, en comparació amb l'ús d'altres tècniques d'entrevista, sense que s'augmentin els errors.

En un metanàlisi publicat per Köhnken, Milne, Memon i Bull (1999) basat en 55 experiments sobre els efectes de l'Entrevista Cognitiva, es confirmen aquestes

dades. Es conclou que es demostra de manera estable i consistent que aquest tipus d'entrevista genera significativament més informació correcta que els mètodes tradicionals d'entrevista sense perdre exactitud, es a dir, sense augmentar significativament la informació errònia.

L'any 1992, Fisher i Geiselman van proposar una versió millorada de l'entrevista estructurant-la en les següents fases (citats a Arce i Fariña, 2006):

- 1) Presentació i personalització de l'entrevista.
- 2) Establiment de la comunicació: creació d'un clima agradable, de confiança a través de la formulació de preguntes neutres.
- 3) Explicació del propòsit de l'entrevista.
- 4) Reinstauració del context.
- 5) Record lliure.
- 6) Preparació per a l'interrogatori: que es concentri intensament, que digui tot allò que recorda, es permet el "no ho sé" i el "no me'n recordo".
- 7) Interrogatori compatible amb el testimoni: cada testimoni té una seqüència de memòria diferent de l'esdeveniment, fet pel qual l'interrogatori ha d'ajustar-se a aquesta seqüència. A més, cal que les preguntes siguin obertes i no suggestives.
- 8) Record des de diferents perspectives.
- 9) Record en ordre invers.
- 10) Resum: realitzat per l'entrevistador en funció del que l'entrevistat ha informat. D'aquesta manera, es permet que l'entrevistat comprovi l'exactitud del que ha anotat l'entrevistador i alhora pot donar nova informació complementària.
- 11) Tancament (desactivació emocional i de tensions en l'entrevistat).

Per evitar els problemes més que evidents d'aplicació estricta d'aquesta tècnica, es va desenvolupar una alternativa denominada *Entrevista Estructurada*, de Memon, Wark, Bull i Koehnken (1997). Està basada en els mateixos fonaments de l'entrevista cognitiva, però aplicant només aquells components que presenten menys dificultats i mantenint el *rapport* amb l'infant, permetent-li que guiï la interacció, utilitzant preguntes obertes i estimulant múltiples intents de record. En aquesta modalitat d'entrevista cal, en funció de l'edat i capacitats de l'infant, incidir en les anteriors fases de l'entrevista cognitiva adaptada.

L'any 2005, Davis, McMahon i Greenwood van buscar un procediment basat en l'entrevista cognitiva que fos més curt però igual d'efectiu. Del seu estudi van concloure que l'efectivitat de les tècniques de canvi d'ordre i canvi de perspectiva era qüestionable ja que no aportaven més informació si es substituïen per nous intents de record. La supressió d'aquestes dues tècniques escurça significativament el temps d'entrevista.

Milnitski Sein et al. (2010) expressen 3 limitacions importants d'aquesta tècnica: la necessitat d'un entrenament extens, la necessitat de condicions físiques i tecnològiques adequades i, especialment important, la necessitat d'un cert nivell de capacitats cognitives per part de l'infant.

4. 3. 4. Altres models d'entrevista

El Protocol d'Entrevista Forense de Michigan-FIA (1998), assessorat per Debra Poole, contempla les tres fases referides anteriorment (introducció, record, tancament), donant un major pes de l'entrevista a la fase de record, però considerant una fase de preparació en la qual s'estableixen una sèrie de passos o rutines que ajuden a garantir certs condicionants jurídics per acceptar el contingut narratiu emès en la fase de record (per exemple, la competència legal i la clarificació de les regles de l'entrevista). La fase de record s'inicia amb narrativa lliure, preguntes obertes i preguntes específiques, per finalitzar amb la fase de tancament. La denominada *Guia de Poole i Lamb* (1998) segueix

exactament la mateixa estructura. També l'*Entrevista Pas a Pas* de Yuille i col·laboradors (1993) mantenen la mateixa seqüència i principis.

En canvi, és la tècnica denominada *Elaboració Narrativa* de Saywitz i Zinder (1996) la que ens aporta una certa dosi de novetat. Aquesta posa el seu accent en la preparació prèvia de l'infant, de forma que tal i com refereixen el seus propis creadors, constitueix tant un mètode de preparació (una espècie d'entrenament) com una guia d'entrevista per als infants.

En aquesta preparació, els infants reben instruccions per millorar el seu record i a més reben suport visual en forma de targetes que facilita i completa el seu relat narratiu en la fase del record pròpiament dit. Els autors sustenten aquesta metodologia en el fet que l'entrevista realitzada pels adults sobre els infants corre el risc d'introduir suggestions que moltes vegades escapen al propi control i intencionalitat de l'entrevistador. Per tant, entenen que si podem guiar l'entrevista dels infants minimitzant l'ús del llenguatge, augmentarem el control sobre la suggestionabilitat verbal inherent a les preguntes que s'han d'introduir en el procediment d'entrevista. L'elaboració narrativa ajuda als infants a recordar detalladament utilitzant com a estratègia l'ús de les targetes que representen 5 categories que poden guiar i augmentar la qualitat del seu record i, conseqüentment, de la seva declaració. Aquestes 5 categories són:

- els participants,
- l'ambient,
- les accions,
- conversacions/estats afectius i,
- conseqüències.

4. 4. Qüestions finals: la metàfora de l'urna, la tècnica de les preguntes encadenades, la tècnica de l'àncora i els acabaments

- *La metàfora de l'urna*: imaginem-nos una urna transparent en la qual dipositem rocs per arribar a omplir-la. Només finalitzem de posar-los quan caiguin de l'urna, fins que n'hi puguin cabre més.

Un cop haguem completat aquesta acció, podem preguntar a un espectador del nostre experiment: -està plena? i segurament en dirà que sí. En aquest moment, podem agafar una capseta amb pedres més petites i omplir novament l'urna fins a dalt de tot. Si tornem a preguntar al nostre espectador si ara està plena, probablement ens dirà novament que sí.

Però, si a continuació agafem una altra capsula amb sorra fina de platja, encara podem reomplir l'urna i acabar de posar una gran quantitat de sorra que es ficarà entremig dels rocs i de les pedres. Naturalment, si tornem a preguntar al nostre espectador si la urna està plena, potser arrufarà el nas i no s'atrevirà a respondre, esperant alguna altra *sorpresa* per part nostra.

I, efectivament, encara podríem omplir més l'urna. Endevineu amb què? Sí, heu encertat: amb aigua. Un cop l'urna estigui plena d'aigua, sorra, pedres i rocs, ja podem donar per finalitzada la nostra tasca. L'aigua ja vessarà pels costats de l'urna i serà el senyal que el seu espai interior s'ha omplert totalment.

Quina és la metàfora? Quina és la lliçó amagada que se'n desprèn?

Si tornem a preguntar al nostre espectador per aquesta qüestió, és molt probable que ens respongui: "*sempre pots avançar un xic més*" o "*no*

t'has de donar mai per vençut" o, fins i tot, "*has de fluir entre les dificultats*", i encara que totes aquestes respostes poden ser vàlides, a nosaltres només ens interessa una idea: *l'ordre*. Si posem inicialment l'aigua, no podrem posar després la sorra, les pedres ni tampoc, evidentment, els rocs. Aquesta aigua ens haurà enfonsat la nostra perspectiva d'una entrevista objectiva, vàlida i fiable.

En conseqüència, traslladat a l'ordre de les preguntes que formulem en una entrevista és: començarem pel relat lliure del que va succeir, és a dir, intentarem que l'infant expliqui els fets de principi a fi amb les seves paraules. Segurament, amb aquesta narració no en farem prou, i menys tenint en compte les característiques que hem descrit dels infants en edat preescolar. Per tant, haurem de continuar formulant preguntes per tal d'aclarir alguns aspectes o contradiccions. Aquestes preguntes han de ser el més obertes possibles i han de permetre que l'infant pugui retornar novament al record lliure.

- *La tècnica de l'encadenament de les preguntes*: una bona forma de posar els diferents materials a l'urna és amb encadenament: després dels rocs, les pedres, però encara no la sorra... i menys l'aigua! A partir de la informació que els infants ens han ofert amb les preguntes obertes, podem recollir els noms, verbs, adverbis i altres partícules amb significació, per tal d'incloure-les en la nostra pregunta encadenada d'aprofundiment:

- M'has dit que el tiet Jordi t'ha tocat a baix, **què** vols dir *a baix*? A la vulva.
- D'acord, i **amb què** t'ha tocat la vulva? Amb la mà.
- Bé, el tiet Jordi t'ha tocat la vulva amb la mà, recordes **quan** va passar? Era a la nit
- Era a la nit. I a **on** va passar? A la meua habitació, al meu llit
- Sí, ho entenc, i **com** et va tocar la vulva? Em va posar la mà per sota el pijama
- Per sota el pijama, bé, i recordes **què** estaves fent tu quan et va tocar el teu tiet Jordi la vulva per sota el pijama? Estava mirant els dibuixos

Com podem veure, estem encadenant les diverses informacions presentades de forma segmentada per l'infant, per tal d'anar conformant el relat complet dels fets. Fixem-nos que no introduïm cap informació substancial que no hagi estat prèviament referida.

Però encara ens podem fer una altra pregunta fonamental: quantes vegades podem omplir l'urna? És a dir, quantes vegades podem entrevistar a un infant maltractat o abusat si no aconseguim que ho expliqui? La resposta la tenim en

- *la tècnica de l'àncora*: un cop hem establert l'adaptació i l'acomodació (el rapport) pertinent amb l'infant, un cop hem explicat perfectament les regles i condicions de la nostra entrevista, l'infant es pot, senzillament, bloquejar i ser incapaç de relatar cap fet. En aquest punt, hem de ser respectuosos. Si malgrat alguna insistència i facilitació nostra (got d'aigua, sortida d'un segon entrevistador, fer un dibuix o canviar l'escenari explicatiu per tornar al punt d'inici), l'infant es desborda emocionalment (plora, xiscla, emmudeix...) hem d'ancorar l'entrevista.

Ancorar significa situar a l'infant en un òptim punt d'entrada per a la propera sessió d'entrevista, que haurà de ser el més immediat possible (el dia següent) i en el mateix espai, i amb el mateix entrevistador(s). Ancorar és pactar i concertar explícitament amb l'infant el retorn a la trobada, el parlar d'aquest tema que ara no pot explicar, i aconseguir el seu compromís d'intentar relatar allò que ara no ha pogut fer. És l'última alternativa que l'entrevistador pot fer servir per aconseguir el relat d'uns fets especialment difícils de revelar per part de l'infant. És una concessió del control de l'entrevista, però amb un alliberament limitat, amb un pacte de retorn, amb un compromís de reintentar-ho.

La tècnica de l'àncora ens permet reiniciar la sessió d'entrevista sense iniciar novament el protocol, recordant suscintament les regles i sense la necessitat de refer els escenaris d'aproximació. Després d'un breu contacte, podrem iniciar-la amb el record del compromís adquirit en la sessió anterior i en l'escenari de l'incident pròpiament dit.

Quantes vegades com a màxim? La nostra experiència pràctica ens ha permès ancorar 5 sessions (de dilluns a divendres) en un cas d'un infant de 6 anys maltractat severament pel seu pare. La limitació setmanal es va convertir en la nostra barrera natural. Com a norma general, al voltant de 3 ancorades poden perfectament formar part d'una entrevista amb infants maltractats i/o abusats.

Per finalitzar, incidir en dos aspectes essencials: el registre de l'entrevista i la finalització de la mateixa.

- *El registre de l'entrevista*: sens dubte, sempre que sigui possible l'entrevista ha de ser enregistrada audiovisualment. Això ens permetrà incrementar la nostra precisió i competència en l'avaluació del contingut de l'entrevista. A més, possibilitarà l'avaluació conjunta amb altres professionals, especialment, si s'ha d'emetre un informe pericial de credibilitat del relat de l'infant. Per últim, alguns infants poden inhibir-se en veure com anotem les seves respostes, amb la conseqüent ruptura del *rapport* i la selecció de respostes per part de l'infant.
- Tancament de l'entrevista: hem de fugir de les denominades *finalitzacions de compromís*, en les quals en menys d'un minut l'infant passa de la nostra sala d'entrevista als seus tutors o progenitors, per iniciar les seves activitats.

Intebi (2008) ens adverteix que aquesta última fase sol ser a la que els entrevistadors prestem menys atenció, però que malgrat tot, ha d'ajudar-nos a fer dues coses importants: respondre preguntes que els infants vulguin fer-nos, i agrair-los el seu esforç i la seva dedicació davant la nostra tasca.

En base als nostres anys d'experiència realitzant entrevistes en entorns judicials, considerem que una entrevista de 45-60 minuts han de contemplar, almenys, un període de 5 a 10 minuts de *descompressió*, de

conversa sobre temes no essencials, dibuixos o jocs que permetin a l'infant abandonar la nostra sala d'entrevistes amb un estat d'ànim que li permeti enfrontar les seves tasques immediates com normalment les realitza. Desatendre aquest període de tancament, pot comportar un malestar afegit i gratuït per a l'infant.

Una de les tècniques utilitzades amb major èxit és el dibuix del pastís d'aniversari: se li proposa a l'infant que dibuixi en un full en blanc un pastís d'aniversari amb diferents nivells, els quals seran triats i omplerts dels ingredients que l'infant seleccioni amb la nostra ajuda: xocolata, nata, maduixes, trufes, caramels..., per finalitzar-lo amb la col·locació de les espelmes i les seves variants (tantes espelmes com anys, només els números en forma d'espelma), en funció dels anys que tingui.

I naturalment, l'infant s'ho emportarà si així és el seu desig. Si l'infant li vol posar color, el deixarem, fet que ampliarà notablement aquest espai de temps, afavorint l'efecte desitjat. La perícia del propi entrevistador pot ampliar la variabilitat de dibuixos, activitats plàstiques o manuals que aconseguixin aquesta descompressió de l'infant.

Mai explorem des del cor (o l'estómac) sinó des del cap. En el treball forense, sovint, la dinàmica i la implicació professional pot fer-nos una mala passada. Si connectem amb el dolor de l'infant entrevistat (o de qualsevol víctima entrevistada) és millor no continuar l'entrevista. Però si ho hem fet, conèixer i seguir al peu de la lletra el protocol de l'entrevista, ens ajudarà a nosaltres i, d'aquesta forma, ajudarem a l'infant a explicar el seu dolor, sense barrejar-lo amb el nostre.

Per finalitzar, recordem les paraules de Intebi (2008) referides al professional que realitzi l'exploració forense de l'infant maltractat o abusat:

- ha de ser neutral
- ha d'explorar altres explicacions possibles
- ha de recollir la major quantitat de detalls
- ha d'oferir suport a la suposada víctima amb una actitud contenidora, sense coaccionar ni induir les respostes.

5. Hipòtesis

La nostra hipòtesi genèrica de partida, que origina aquest estudi, és:

Els diferents models d'entrevista (E1, E2 i E3) permeten obtenir volums informatius diferents en infants en edat preescolars que han visionat i escoltat una història emocionalment significativa.

A partir d'aquí, establim dues hipòtesis pel que fa a la quantificació dels volums informatius, dicotomitats entre informació correcta i informació errònia. Alhora, es contrasten aquestes dues hipòtesis per a cada un dels cursos de preescolar.

Aquestes són les dues hipòtesis teòriques que condueixen aquest estudi:

- a) La informació correcta (encerts) aportada pels nens i nenes en edat preescolar és *diferent* en funció del model d'entrevista utilitzat.
- b) La informació incorrecta (errors) emesa pels nens i nenes en edat preescolar és *diferent* en funció del model d'entrevista utilitzat.

A partir d'aquestes hipòtesis teòriques, podem definir-les expressades i operativitzades en terminologia estadística. Considerarem per a tots els contrastos estadístics un nivell mínim de confiança del 95% establint, consegüentment, un $\alpha = 0.05$ (asíptota de significació estadística) o una $p < 0,05$. Assumirem les condicions de parametricitat (independència de les observacions, normalitat de la distribució poblacional i homoscedasticitat) per realitzar els estadístics corresponents.

Recordem aquí que la nostra recerca pretén avaluar els diferents models d'entrevista i, per aquesta raó, les hipòtesis plantejades estan en funció dels models, no dels diferents cursos preescolars. Per això, les hipòtesis es

repetiran per a cada un dels cursos estudiats, és a dir, per P3, P4 i P5, independentment.

a) En relació amb la primera hipòtesi:

Partim de la base que els models d'entrevista E1, E2 i E3 permeten als infants en edat preescolar obtenir, significativament, diferents quantitats d'ítems correctes. La hipòtesi estadística ens obliga a realitzar un anàlisi de la variància, ANOVA, de grups equilibrats i independents. Són observacions independents, doncs no existeix cap relació entre els infants del present estudi.

Ho: La μ dels ítems informatius correctes amb el model d'entrevista $E1 = E2 = E3$.

H₁: La μ dels ítems informatius correctes amb el model d'entrevista $E1 \neq E2 \neq E3$.

b) En relació amb la segona hipòtesi:

Partim de la base que els models d'entrevista E1, E2 i E3 permeten als infants en edat preescolar obtenir, significativament, diferents quantitats d'errors d'emissió. La hipòtesi estadística ens obliga a realitzar un anàlisi de la variància, ANOVA, de grups equilibrats i independents. Són observacions independents, doncs no existeix cap relació entre els infants del present estudi.

Ho: La μ dels errors d'emissió amb el model d'entrevista $E1 = E2 = E3$.

H₁: La μ dels errors d'emissió amb el model d'entrevista $E1 \neq E2 \neq E3$.

Un cop realitzats els corresponents ANOVA es desenvoluparan les proves post hoc per tal d'esbrinar entre quins parells trobem les diferències significatives. En el nostra cas, hem utilitzat el model DMS (Diferència Mínima Significativa) a partir de la distribució *t de Student* en tots els contrastos múltiples calculats.

6. Disseny metodològic

6.1. Selecció de la unitat d'anàlisi

El nostre objecte d'estudi és el model d'entrevista amb infants en edat preescolar. Per obtenir les dades, hem aplicat els 3 models d'entrevista (*E1: entrevista cognitiva; E2: entrevista EASI i E3: protocol de menors*) als 3 cursos preescolars (*P3, P4 i P5*) del nostre sistema educatiu, equivalent a les edats de 3, 4 i 5 anys.

La nostra unitat d'anàlisi, doncs, és el contingut de les entrevistes obtingudes dels infants en edat preescolar a partir dels tres models d'entrevista seleccionats.

Com ja hem referit en el capítol anterior, el contingut de les entrevistes ha estat codificat en forma dels ítems informatius recordats pels infants a través de les nostres entrevistes. Aquests ítems informatius els hem dividit en correctes i erronis en funció de si realment havien estat referits en la història presentada a l'escola -prèvia al record- o si han estat afegits pels propis infants en el moment de realitzar l'entrevista. Per aquest motiu, aquests últims també els hem denominat errors d'emissió, en tant que han estat emesos sobreposats als elements que componen la història explicada originalment.

6.2. Mostra

La nostra hipòtesi de partida ens obligava, des d'un principi, a treballar sobre una mostra d'infants en edat preescolar, als quals apliquem els 3 models d'entrevista esmentats.

Tot i que en un principi havíem pensat en seleccionar 3 escoles diferents on aplicar en cadascuna d'elles un model únic d'entrevista, la revisió posterior

d'aquesta decisió ens va fer prevaldre la unificació i disminució d'una variable important: l'explicació de la història. La idea inicial de seleccionar 3 escoles, suposava, com a mínim, explicar la història 9 vegades. Conscients que aquesta variable podria esdevenir més difícil de controlar a causa de les pròpies diferències entre els recursos materials i espacials de les diferents escoles, varem optar per unificar les explicacions en una única escola de la localitat d'Olot. Aquest centre educatiu disposa de dues línees de cada curs preescolar, fet que comportava que el número total de nens i nenes superés la mostra inicial amb la qual esperàvem treballar (135 infants, 15 per curs preescolar i tipus d'entrevista).

Malgrat això, la mostra final obtinguda a l'escola va ser de 112 infants (83% de la mostra necessària). Aquesta circumstància inesperada es va derivar de les autoritzacions parentals imprescindibles per entrevistar els infants. Possiblement, tal com ens van advertir les pròpies mestres, amb infants d'edats superiors, hauríem obtingut un major percentatge d'autoritzacions, però la curta edat dels preescolars afavoreix una posició més cautelosa i protectora dels progenitors, aconseguint així, menys autoritzacions de les esperades.

Per aquest motiu, després de finalitzar les entrevistes a l'escola, vam decidir acudir a un casal d'estiu, a causa de la coincidència amb el període estival. Es va realitzar una única explicació de la història a 23 infants en edat preescolar, fet que ens va permetre equilibrar els grups a partir del màxim obtingut: 15 infants per model d'entrevista i curs. També es va assolir l'equilibri en el sexe dels infants (67 nenes i 68 nens), mantenint, per tant, l'equitat percentual.

Taula 7. Distribució dels infants de la mostra estudiada: total (nens - nenes)

	E1	E2	E3	Total
P3	15 (7-8)	15 (8-7)	15 (9-6)	45
P4	15 (6-9)	15 (7-8)	15 (9-6)	45
P5	15 (9-6)	15 (6-9)	15 (7-8)	45
Total	45 (22-23)	45 (21-24)	45 (25-20)	135

6.3. Límits territorials i temporals de la recerca

El límit territorial de la nostra mostra ha estat circumscrit a la província de Girona. Considerem que les característiques evolutives i de desenvolupament cognitives dels infants de la nostra mostra són comunes a la població total d'infants en edat preescolar. Per tant, considerem que les nostres inferències ens permeten la comparació amb altres estudis, tant nacionals com internacionals.

El límit temporal de la nostra recerca ha estat determinat entre els mesos de gener i novembre de 2010, coincidint amb el compliment del nostre pla de treball temporalitzat previst.

6.4. Metodologia

L'estudi té prevista una metodologia mixta, qualitativa i quantitativa, en funció de les diferents etapes de la recerca.

Per realitzar l'anàlisi del contingut de la informació obtinguda a partir de les entrevistes, hem utilitzat una metodologia quantitativa, distribuint la nostra mostra en grups equilibrats de 15 infants, tal i com ha estat descrit en l'apartat anterior. Aquest disseny ha possibilitat una resolució estadística paramètrica mitjançant l'anàlisi de la variància.

En canvi, la segona part de la recerca ens ha comportat una tècnica qualitativa, el grup de discussió entre els professionals dels EAT-P de Catalunya (grup focal), amb un investigador present per informar i moderar el grup. Aquesta discussió ha tingut com a objectiu el consens d'un model d'entrevista final. S'han portat a terme dues de les sessions de discussió:

- a) Una primera, en la qual s'han presentat els resultats dels 3 models d'entrevista obtinguts de la recerca, juntament amb un primer anàlisi.

- b) Una segona, immediatament després de la primera sessió, recollint les aportacions dels diferents membres del grup.

La tercera sessió ha estat treballada a partir de les conclusions de les dues primeres sessions, recollint-se les aportacions dels diferents companys de l'Equip d'Assessorament Penal de Girona, per tal de construir un model simplificat (*short – form*) que agilitzi el seu ús en circumstàncies pròpies del nostre treball diari en l'àmbit judicial.

6.5. Planificació i recursos: etapes del desenvolupament de la recerca

S'ha portat a terme un pla de treball temporalitzat d'11 mesos, dividits de la següent manera:

- *Gener i febrer de 2010*: revisió bibliogràfica actual sobre el desenvolupament dels infants en edat preescolar i la influència en la credibilitat del seu relat, i dels models d'entrevista forense. També es va confeccionar l'esquema bàsic d'entrevista per a cada un dels models que posem a prova.

Taula 8. Esquema bàsic dels models d'entrevista

Entrevista de menors	Entrevista NCHD-EASI	Entrevista cognitiva
1. Presentació i rapport	1. Presentació i rapport	1. Presentació, rapport i dir la veritat
2. Narració lliure	2. Regles i cerimònia	2. Narració lliure
3. Preguntes obertes	3. Narració lliure	3. Preguntes obertes
4. Preguntes concretes	4. Preguntes obertes	4. Preguntes concretes
5. Tancament	5. Preguntes concretes	5. Tècniques recuperació memòria
	6. Tancament	6. Síntesi
		7. Tancament

Cal assenyalar que s'han escollit aquests 3 models d'entrevista perquè, a part de les seves similituds (pròpies d'una mateixa consideració i atenció als infants), també presenten variacions que ens permeten contrastar-los. Per aquest motiu, en les entrevistes realitzades a la nostra mostra, cada model s'ha simplificat i adaptat per ressaltar els seus aspectes diferenciadors.

Com es pot visualitzar a la taula anterior, la diferència bàsica entre el model de l'Entrevista de Menors i el NICHD-EASI és la introducció de les regles de l'entrevista. Entre el NICHD-EASI i l'Entrevista Cognitiva, l'element diferenciador són les tècniques de recuperació de memòria i la síntesi final que incorpora aquesta última. Malgrat que revisions últimes del NICHD incorporen la síntesi final, hem preferit respectar el model original i mantenir-la com a part de l'Entrevista Cognitiva, on va ser incorporada des d'un inici.

- *Març de 2010*: entrenaments dels entrevistadors i preparació de la història i de la plantilla de codificació de les informacions obtingudes de les entrevistes.
- *Març, abril i maig de 2010*: durant aquests tres mesos es van portar a terme les reunions prèvies amb la Direcció de l'escola d'Olot, a la qual es va lliurar un document informatiu de l'objectiu de l'estudi i la metodologia emprada.

Es van mantenir entrevistes amb la coordinadora d'educació infantil per tal de planificar la nostra intervenció i perquè n'informés a les mestres de cada curs preescolar.

També es va redactar l'autorització que pares/mares o tutors/es havien de signar per donar el seu consentiment per poder entrevistar els seus infants.

El mateix es va fer amb el casal d'estiu on es van portar a terme la resta d'entrevistes. Primerament, es va fer el contacte amb el responsable i

després es va mantenir una primera entrevista amb aquest i la monitora del grup d'infants en edat preescolar.

De la mateixa manera que amb l'escola, es va lliurar un document informatiu de l'objectiu i la metodologia de l'estudi, així com les autoritzacions que havien de signar els pares/mares o tutors/es.

- *Juny i juliol de 2010*: explicació de la història i realització de les entrevistes.

Juntament amb la narració de la història, es mostrava als infants una làmina fotogràfica en la qual, sincrònicament, s'associava l'explicació verbal amb la informació visual. Les làmines fotogràfiques eren d'una mida de 100x70 cm.



“Us presento l'Èric. L'Èric és un nen que té 3/4/5 anys i li encanta anar en bicicleta.”



“Un dia, arriba amb el seu pare a un parc assolellat i molt bonic, amb un tobogan vermell. L'Èric vol córrer molt amb la bicicleta”



“El seu pare l’avisava que ha d’anar més a poc a poc per no caure.”



“Tot i que el seu pare li diu que no corria tant, l’Èric comença a córrer molt i molt de pressa, fins que xoca contra un pal de fusta... i cau!”



“Es fa mal a la cama i li surt molta sang”



“Mireu quant de mal s’ha fet a la cama!”



”Però, sort que hi havia el seu pare i el va curar amb una mica de cotó. I ara l'Èric ja està bé i torna a anar en bicicleta”

Com es pot apreciar, es tracta d'una història senzilla, on es produeix un accident que posa l'accent negatiu de la història que els infants hauran de recordar. Malgrat aquesta situació negativa, la història es tanca d'una forma positiva: l'Èric és curat pel seu pare.

Les entrevistes es van fer durant la mateixa setmana que es va explicar la història (dilluns al matí), als 2, 3 i 4 dies següents (dimecres, dijous i divendres a la tarda). Es van realitzar dins la mateixa escola, en 3 espais diferents i independents per a cada un dels entrevistadors, cadascun encarregat d'un model concret d'entrevista. Aquest espai facilitat per l'escola va comportar que els infants sortissin de la seva aula acompanyats de l'entrevistador i fessin el recorregut fins la sala d'entrevista. Destaquem aquest fet per la seva incidència en el rapport previ, iniciat amb aquesta acció d'acompanyament dels infants fins el seu espai d'entrevista, de la mà del propi entrevistador.

Pel que fa al Casal d'estiu, es van portar a terme dues sessions de treball: la primera per presentar la història i la segona per realitzar les entrevistes. Entre una i l'altra van passar tres dies.

La plantilla per codificar les informacions de les entrevistes enregistrades va ser:

CURS: EDAT: SEXE: CODI ENTREVISTA:

Ítems informatius: 1-0 Observacions:

Ítems informatius:	1-0	Observacions:
Èric		
Pare		
Anar bicicleta		
Córrer		
Advertència		
Anar poc a poc		
Caiguda		
Fer-se mal cama		
Ferida		
Sang		
Curar		
Bicicleta		
Tobogan		
Pal fusta		
Cotó		
Parc		

1-present 0-absent

- *Juliol i agost de 2010*: codificació, explotació i anàlisi dels resultats obtinguts, amb la creació de la corresponent matriu de dades i la posterior anàlisi estadística.
- *Setembre de 2010*: discussió grupal (grup focal) entre els professionals dels EAT-P de Catalunya per presentar, debatre i consensuar la proposta del nou model d'entrevista (resultant de la potenciació dels punts forts de cada model i minimització de les vulnerabilitats detectades) i elaborar la seva forma simplificada.
- *Octubre i novembre de 2010*: conclusions finals i redacció de l'informe de la present recerca.

7. Resultats

Hem dividit aquest capítol en dos subapartats:

1. *Resultats generals*: en el qual presentem els resultats totals obtinguts de cada curs preescolar i els resultats totals obtinguts de cada model d'entrevista utilitzat, tant pel que fa a la informació correcta com a la informació errònia que han emès els infants.
2. *Resultats específics*: en el qual presentem els resultats obtinguts de cada curs preescolar associat al model d'entrevista utilitzat, tant pel que fa a la informació correcta com a la informació errònia que han emès els infants.

Els resultats generals i específics, pel que fa a la informació correcta i a la informació errònia que han emès els infants, els trobem en les següents taules:

Taula 9. Ítems encertats: informació correcta: mitjana i percentatge

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

Taula 10. Ítems incorrectes, informació errònia: mitjana i percentatge

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

7.1. Resultats generals

7.1.1. Informació correcta

Partint d'una puntuació màxima de 16 punts (16 ítems correctes que saturen la història explicada), oferim dues taules en les quals especifiquem la mitjana d'ítems encertats i el seu percentatge per curs preescolar i per model d'entrevista. També s'ofereixen els resultats obtinguts per sexe.

- *Per curs preescolar:*

Taula 11. Ítems encertats per curs: informació correcta: mitjana i percentatge

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

Com es pot apreciar, trobem les diferències genèriques esperables en funció de l'edat. Així, els infants de P3 obtenen el menor percentatge d'informació correcta (52,93%), molt per sota dels infants de P4 i de P5, que han aconseguit dos percentatges gairebé idèntics: 79,18% i 82,50%, respectivament.

Aplicant la corresponent anàlisi de variància (ANOVA), obtenim una $F=24,191$ amb una significació $p<0,001$ que ens permet mantenir la hipòtesi alternativa, és a dir, que hi ha diferències entre el volum d'informació correcta obtinguda per cada curs preescolar.

El posterior anàlisi post hoc ens confirma que existeix una diferència significativa entre els infants de P3 i P4, i entre els de P3 i P5 ($p<0,001$ en ambdues comparacions).

Però, tal com esperàvem, no hi ha aquesta significació entre els infants de P4 i P5 ($p<0,476$), que ens permet considerar-los com iguals en els seus volums informatius correctes.

En conjunt, de tots els nostres infants preescolars entrevistats (dels 3 cursos junts), obtenim un percentatge d'informació correcta del 71,50%.

- *Per model d'entrevista:*

Taula 12. Ítems encertats per entrevista: informació correcta: mitjana i percentatge

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

D'altra banda, si observem les dades des de la perspectiva dels models d'entrevista, la mínima puntuació d'informació correcta és la que obtenim mitjançant el Protocol de Menors (E1), amb un 61,93%, seguit de l'Entrevista Cognitiva (E3), amb un 70,25%. Finalment, el millor volum informatiu s'aconsegueix, genèricament, amb el model NICHD-EASI, amb una mitjana que equival al 82,31% d'ítems encertats.

Quan apliquem el corresponent ANOVA, obtenim una $F=7,963$ amb una significació $p<0,001$ que ens permet mantenir la hipòtesi alternativa, és a dir, que hi ha diferències entre els models d'entrevista utilitzats.

Quan fem les corresponents proves post hoc de comparació múltiple, observem que existeix una diferència significativa entre els infants entrevistats amb el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) amb una $p<0,001$.

Així mateix, observem una diferència significativa entre el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb una $p<0,020$.

En canvi, no assolim aquesta significació amb la comparativa entre E1 (Protocol de Menors) i E3 (entrevista cognitiva), que només ens permet arribar a una significació $p<0,108$ insuficient per mantenir la hipòtesi de diferència.

- *Per sexe:*

Taula 13. Ítems encertats per sexe: informació correcta: mitjana i percentatge

Nens	Nenes
10,72 (67%)	12,18 (76,12%)

Si atenem al sexe dels infants en conjunt, independentment del curs preescolar i del model d'entrevista utilitzat, trobem que les nenes obtenen un percentatge major d'ítems encertats, un 76,12%, en front del 67% en els nens.

El corresponent anàlisi estadístic mitjançant la prova t de Student ens ofereix un valor $t=1,978$ amb una significació $p<0,05$, acceptant, per tant, la hipòtesi alternativa i conclouent que les nenes ofereixen més informació correcta que els nens.

7.1.2. Informació errònia

Considerem ara els errors emesos, és a dir, la informació afegida pels infants, però que no es correspon amb les dades de la història original.

Igual que hem fet anteriorment, oferim dues taules en les quals especifiquem la mitjana d'ítems erronis i el seu percentatge per curs preescolar i per model d'entrevista. També s'ofereixen els resultats obtinguts per sexe.

- *Per curs preescolar:*

Taula 14. Ítems incorrectes per curs, informació errònia: mitjana i percentatge

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

Observem també aquí les diferències genèriques entre els 3 cursos, amb una dada que ens sorprèn d'entrada: són els infants de P4 els que obtenen el major percentatge d'informació errònia (8,18%), molt per sobre dels cursos de P3 i de

P5, que han aconseguit dos percentatges gairebé idèntics: 5,25% i 5,81%, respectivament.

Però, quan apliquem el corresponent anàlisi de la variància (ANOVA) obtenim una $F=1,95$ amb una significació $p<0,145$. Aquesta dada ens assenjala que realment no existeixen diferències significatives entre els infants de P3, P4 i P5 pel que fa a la informació errònia emesa.

Si bé la tendència numèrica dels infants de P4 ens assenjala un percentatge aparentment més elevat que el dels altres infants, el que és cert, si ho mirem detingudament, és que cap dels 3 cursos preescolars ofereix un nivell elevat d'informació errònia.

En conjunt, de tots els nostres infants preescolars entrevistats (els 3 cursos junts), constatem que el percentatge d'informació errònia emesa és del 6,43%.

- *Per model d'entrevista:*

Taula 15. Ítems incorrectes per entrevista, informació errònia: mitjana i percentatge

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

Quan analitzem els models d'entrevista, observem com la màxima puntuació d'informació errònia és la que obtenim mitjançant el Protocol de Menors (E1), amb un 9,31%, seguit de l'Entrevista Cognitiva (E3) amb un 5,68%. Finalment, el menor volum informatiu erroni s'obté, genèricament, amb el model NICHD-EASI, amb un 4,31%.

Calculant el corresponent ANOVA, obtenim una $F=5,738$ amb una significació $p<0,004$ que ens obliga a considerar la hipòtesi alternativa, és a dir, que existeixen diferències entre els models d'entrevista utilitzats.

Així, quan fem les corresponents proves post hoc de comparació múltiple, observem que existeix una diferència significativa entre els infants entrevistats amb el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI), amb una $p < 0,001$.

De la mateixa manera, assolim aquesta significació amb la comparació entre el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) amb una significació $p < 0,019$.

En canvi, la comparativa entre el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) només ens permet arribar a una significació $p < 0,364$ insuficient per mantenir la hipòtesi de diferència.

És a dir, el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) ens ofereix volums informatius amb informació més incorrecta que si apliquem els model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) i/o el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), que entre ells no assoleixen diferència significativa.

- *Per sexe:*

Taula 16. Ítems incorrectes per sexe: informació errònia: mitjana i percentatge

Nens	Nenes
1,07 (6,68%)	0,99 (6,18%)

Si atenem al sexe dels infants preescolars, en conjunt, independentment del curs preescolar i del model d'entrevista utilitzat, trobem uns percentatges molt igualats entre nens (6,68%) i nenes (6,18%)

El corresponent anàlisi estadístic mitjançant la prova t de Student ens ofereix un valor $t = 0,428$ amb una significació $p < 0,669$, acceptant, per tant, la hipòtesi nul·la i conclouent que no existeix diferència significativa entre nenes i nens a l'hora d'oferir informació errònia.

7.2. Resultats específics per curs

A continuació presentem els resultats destinats a respondre les preguntes concretes definides en les nostres hipòtesis. Anem a comparar, curs per curs, de forma individual, com ha estat el comportament de cadascun dels models d'entrevista, tant en la informació correcta com en la informació errònia emesa.

7.2.1. Informació correcta

- *Infants de P3:*

Taula 17. Ítems encertats pels infants de P3 en funció del model d'entrevista: informació correcta: mitjana i percentatge

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

Com podem apreciar, és el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors), amb una mitjana de només 6,13 ítems correctes (38,31% d'informació vàlida), el que obté un menor resultat.

En canvi, el model d'entrevista E2 (NICHD/EASI), amb una mitjana d'11,40 ítems (71,25% d'informació vàlida), és el que obté un major volum d'informació correcta.

El model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb 7,86 d'ítems encertats de mitjana (49,12% d'informació vàlida), obté una puntuació intermèdia, tot i que més propera al model d'entrevista E1 (Protocol de Menors).

Quan apliquem el corresponen ANOVA, obtenim una $F=5,296$ amb una significació $p<0,009$ que ens obliga a considerar la hipòtesi alternativa, és a dir, que existeixen diferències entre els diferents models d'entrevista.

Així, quan fem les corresponents proves post hoc de comparació múltiple, observem que existeix una diferència significativa entre els infants de P3 entrevistats amb model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) amb una $p < 0,003$.

Aquesta mateixa significació la trobem entre el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) amb una $p < 0,038$, significat que hi ha diferències en els volums d'informació correcta obtinguda.

En canvi, no assolim aquesta significació entre el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb una significació $p < 0,299$ insuficient per mantenir la hipòtesi de diferència. Aquests resultats, que com veurem es repeteixen (amb matisos) en els preescolars de P4, ens remetent al fet que els infants d'aquestes edats no entenen del tot els conceptes implicats en les tècniques de recuperació de la memòria de l'Entrevista Cognitiva, de forma que aquesta última té un comportament similar al Protocol de Menors.

En definitiva, el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) ens ofereix volums informatius amb més informació correcta que si apliquem el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i/o el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), que entre ells no assolixen diferència significativa. Cal dir que en la nostra matriu de dades, no existeix cap ítem informatiu correcte emès pels infants de P3 a partir de les tècniques de recuperació de memòria de la E3 (Entrevista Cognitiva). És a dir, aquestes tècniques són absolutament ineficaces en aquesta edat.

- *Infants de P4:*

Taula 18. Ítems encertats pels infants de P4 en funció del model d'entrevista: informació correcta: mitjana i percentatge

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

Com podem apreciar, és el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors), amb una mitjana de només 11,93 ítems correctes (74,56% d'informació vàlida), el que obté un menor resultat.

En canvi, el model d'entrevista E2 (NICHD/EASI), amb una mitjana de 14,07 ítems correctes (87,93% d'informació vàlida) és el que obté un major volum d'informació correcta.

El model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb 12 ítems correctes de mitjana (75% d'informació vàlida), obté una puntuació intermèdia, tot i que més propera al model d'entrevista E1 (Protocol de Menors).

Quan apliquem el corresponen ANOVA, obtenim una $F=5,726$ amb una significació $p<0,006$ que ens obliga a considerar la hipòtesi alternativa, és a dir, que existeixen diferències entre els diferents models d'entrevista.

Quan fem les corresponents proves post hoc de comparació múltiple, observem que existeix una diferència significativa entre els infants de P4 entrevistats amb el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) amb una $p<0,005$.

Aquesta mateixa significació la trobem entre el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) amb una $p<0,006$.

En canvi, no assolim aquesta significació entre el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb una significació $p<0,926$ insuficient per mantenir la hipòtesi de diferència.

Destaquem que, observantla nostra matriu de dades, existeixen 4 infants que han incorporat ítems informatius correctes a partir de les tècniques de recuperació de memòria, 3 infants a partir de la reinstauració cognitiva (RC) i un cas a partir del canvi d'ordre (CO). És a dir, aquestes tècniques comencen a ser eficaces (en només un 26,66% dels casos) a partir d'aquesta edat.

En definitiva, el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) ens ofereix volums informatius correctes superiors als obtinguts amb el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i/o el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), que entre ells no assoleixen diferència significativa.

- *Infants de P5:*

Taula 19. Ítems encertats pels infants de P5 en funció del model d'entrevista: informació correcta: mitjana i percentatge

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

Tornem a comprovar que el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors), amb una mitjana d'11,67 ítems correctes (72,93% d'informació vàlida), és el que obté un menor resultat.

En canvi, el model d'entrevista E2 (NICHD/EASI), amb una mitjana de 14,07 ítems correctes (87,93% d'informació vàlida) és el que obté un major volum d'informació correcta.

El model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb 13,87 ítems correctes de mitjana (86,68% d'informació vàlida), obté una puntuació intermèdia. Però, a diferència de la que obtenen els infants de P3 i de P4, aquesta és més propera a la del model d'entrevista E2 (NICHD-EASI), de fet, només lleugerament inferior.

Quan apliquem el corresponen ANOVA, obtenim una $F=3,513$ amb una significació $p<0,039$ que ens obliga a considerar la hipòtesi alternativa, és a dir, que existeixen diferències entre els diferents models d'entrevista.

Quan fem les corresponents proves post hoc de comparació múltiple, observem que existeix una diferència significativa entre els infants de P5 entrevistats amb

el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) amb una $p < 0,021$.

Aquesta mateixa significació la trobem quan comparem el model amb el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) amb una $p < 0,034$.

En canvi, no assolim aquesta significació entre el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) amb una significació $p < 0,843$ insuficient per mantenir la hipòtesi de diferència. Aquesta manca de diferència entre aquests dos models d'entrevista, que no es donava en els infants de P3 i P4, pot ser deguda a la major comprensió de les tècniques de recuperació de memòria del model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), apropant els resultats amb els obtinguts amb el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI). Així, observem que en la matriu de dades hi ha 8 infants que han incorporat ítems informatius correctes gràcies a la tècnica de la reinstauració contextual (RC) i un únic cas gràcies al canvi d'ordre (CO). Així, en total, han estat 9 infants (que representen el 60% dels casos) els que han obtingut benefici narratiu utilitzant l'Entrevista Cognitiva.

En definitiva, el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) ens ofereix volums informatius correctes significativament inferiors que si apliquem els models d'entrevista E2 (NICHD-EASI) i/o E3 (Entrevista Cognitiva), sense assolir diferència significativa entre aquests dos últims.

7.2.2. Informació errònia

- *Infants de P3:*

Taula 20. Ítems incorrectes pels infants de P3 en funció del model d'entrevista: informació errònia: mitjana i percentatge

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

Com podem apreciar, és el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI), amb una mitjana de només 0,73 emissions errònies (4,56% d'informació incorrecte), el que obté un menor resultat.

En canvi, el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb una mitjana de 0,93 ítems (5,81% d'informació errònia), és el que obté un major volum d'emissions incorrectes.

El model d'entrevista E1 (Protocol de Menors), amb 0,87 ítems de mitjana (5,43% d'informació incorrecta), obté una puntuació intermèdia, tot i que podem apreciar que els 3 resultats són molt similars entre ells.

Quan apliquem el corresponen ANOVA, obtenim una $F=0,113$ amb una significació $p<0,893$ que ens obliga a acceptar la hipòtesi nul·la i rebutjar la hipòtesi alternativa. Es a dir, que no existeixen diferències significatives entre els errors d'emissió (informació incorrecta) obtinguts a partir de cada un dels 3 models d'entrevista.

Les corresponents proves post hoc de comparació múltiple, ens confirmen aquests resultats, que entre ells no assoleixen diferències significatives. En definitiva, pel que fa al nombre d'errors o d'informació incorrecta emesa pels infants de P3, és independent del model d'entrevista que utilitzem.

Cal dir que en la nostra matriu de dades, no existeix cap ítem informatiu incorrecte incorporat pels infants de P3 a partir de les tècniques de recuperació de memòria.

- *Infants de P4:*

Taula 21. Ítems incorrectes pels infants de P4 en funció del model d'entrevista: informació errònia: mitjana i percentatge

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

De nou, el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors), amb una mitjana de 2,20 ítems incorrectes (13,75% d'emissions errònies), és el que obté un major resultat d'informació incorrecta.

En canvi, el model d'entrevista E2 (NICHD/EASI), amb una mitjana de 0,80 ítems (5% d'informació incorrecta), és el que obté un menor volum d'emissions errònies.

El model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb 0,93 ítems incorrectes de mitjana (5,81% d'informació incorrecta), obté una puntuació intermèdia, tot i que més propera al model d'entrevista E2 (NICHD/EASI).

Quan apliquem el corresponen ANOVA, obtenim una $F=5,243$ amb una significació $p<0,009$ que ens obliga a considerar la hipòtesi alternativa, és a dir, que existeixen diferències entre els diferents models d'entrevista.

Quan fem les corresponents proves post hoc de comparació múltiple, observem que existeix una diferència significativa entre els infants de P4 entrevistats amb el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) amb una $p<0,005$.

Aquesta mateixa significació la trobem entre el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) amb una $p<0,011$.

En canvi, no assolim aquesta significació entre el model d'entrevista E2 (NICHD/EASI) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb una significació $p<0,781$ insuficient per mantenir la hipòtesi de diferència.

És a dir, el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) ens ofereix volums informatius incorrectes (emissions errònies) superiors que si apliquem els models d'entrevista E2 (NICHD/EASI) i/o el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), que entre ells no assoleixen diferència significativa.

Cal dir que en la nostra matriu de dades, només un infant de P4 ha incorporat tres ítems informatius incorrectes a partir de les tècniques de recuperació de memòria, concretament de la reinstauració contextual (RC).

- *Infants de P5:*

Taula 22. Ítems incorrectes pels infants de P5 en funció del model d'entrevista: informació errònia: mitjana i percentatge

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

Novament, és el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors), amb una mitjana de 1,40 ítems incorrectes (8,75% d'informació errònia), el que obté un major resultat d'informació errònia.

En canvi, el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI), amb una mitjana de 0,53 ítems erronis (3,31% d'informació incorrecta), és el que obté un menor volum d'informació errònia.

El model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb 0,87 ítems erronis de mitjana (5,43% d'informació incorrecta), obté una puntuació intermèdia, tot i que més propera al model d'entrevista E2 (NICHD-EASI).

Quan apliquem el corresponen ANOVA, obtenim una $F=3,641$ amb una significació $p<0,035$ que ens obliga a considerar la hipòtesi alternativa, és a dir, que existeixen diferències entre els diferents models d'entrevista.

Quan fem les corresponents proves post hoc de comparació múltiple, observem que existeix una diferència significativa entre els infants de P5 entrevistats amb el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) i el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) amb una $p < 0,011$.

En canvi, no trobem cap significació quan comparem el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) amb el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb una $p < 0,107$.

Ahora, tampoc assolim aquesta significació entre el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva), amb una significació $p < 0,309$ insuficient per mantenir la hipòtesi de diferència.

És a dir, el model d'entrevista E1 (Protocol de Menors) ens ofereix volums informatius erronis significativament superiors que si apliquem el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI). Però, no hi ha diferència significativa amb el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva) ni tampoc entre el model d'entrevista E2 (NICHD-EASI) i el model d'entrevista E3 (Entrevista Cognitiva).

Cal dir que, revisant la nostra matriu de dades, dels infants de P5, s'han presentat 4 casos que han incorporat ítems informatius incorrectes a partir de les tècniques de recuperació de memòria: 1 cas amb la reinstauració contextual (RC) i 3 casos amb el canvi d'ordre (CO).

8. Conclusions

A partir de l'estudi realitzat, podem extreure les següents conclusions:

- 1) La revisió i l'anàlisi teòric presentats ens mostren com el sistema judicial ha expressat, durant molt de temps, dubtes seriosos sobre la credibilitat dels relats que fan els infants quan han de testificar. Fins i tot han arribat a comparar-los amb adults amb retard mental, considerant-los massa susceptibles a la suggerció i massa confusos pel que fa a la distinció entre els fets i la fantasia (Berger i Thomson, 1998). D'aquesta manera, s'ha descartat pràcticament que puguin donar una descripció verdadera i exacta d'esdeveniments que han experimentat o dels quals han estat testimonis.

Tal com ha referit Casas (1998), la representació social adulta majoritària sobre la infància, en la nostra societat occidental, ha estat centrada en la idea dels *encara-no*: encara no competents per testimoniar amb suficients garanties, encara no capaços de dir la veritat sense confusions i, per tant, encara no fiables en un procés judicial on la seva paraula sigui la única prova del delictes. Aquesta creença ha anat variant en el temps i actualment es té en compte el testimoni del menor, el qual en la majoria de casos de maltractament i abús sexual és l'únic testimoni. Hi ha indicis que aquestes concepcions tradicionals estan canviant, i que els infants poden ser testimonis precisos, capaços, competents i, sobretot, creïbles (Juárez, 2006). El present treball pretén reforçar aquest canvi de creença i defensar una imatge dels infants que, en definitiva, incrementi la defensa dels seus drets.

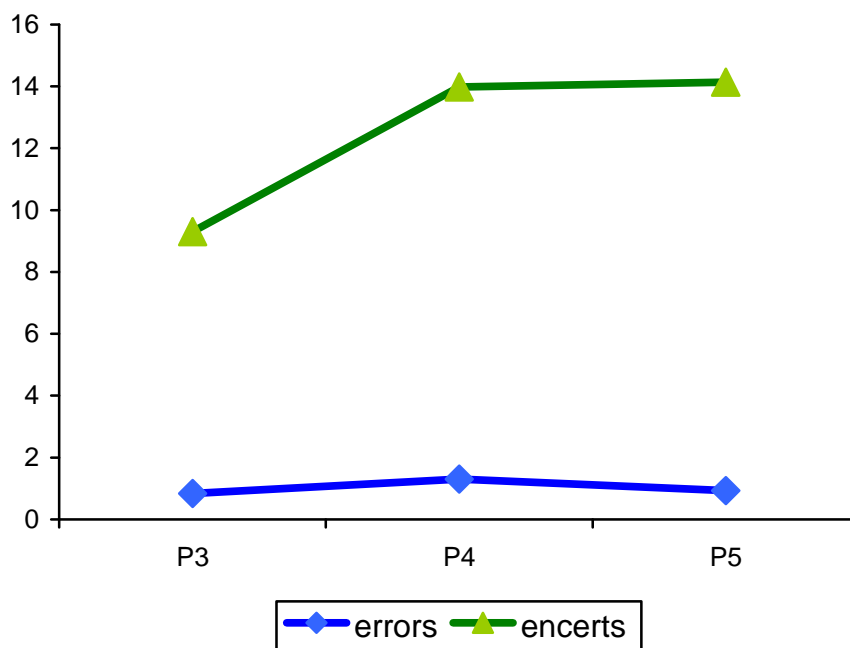
- 2) Estudis recents mostren com els infants poden explicar amb gran quantitat de detalls, malgrat el transcurs del temps, un fet familiar basant-se en el seu propi record, sense els efectes dels guions o dels estereotips. En general, tendeixen a realitzar descripcions més breus

dels seus records, però molt exactes, essent més freqüents els errors d'omissió que no els errors d'emissió, o sigui, no introdueixen informació errònia, però sí deixen d'informar de detalls reals (Steward, 1993).

Els resultats del nostre estudi coincideixen amb aquesta premissa i mostren un fet evident: que malgrat les diferències esperables en funció de l'edat (confirmades estadísticament), els infants en edat preescolar aconseguixen elevats percentatges d'informació correcta, sobretot els infants de P4 (79,18%) i P5 (82,50%). Els infants de P3 aporten el 52,93% d'informació correcta que, tot i ser un percentatge mig, supera moltes de les expectatives que tradicionalment sostenien els *encara no*.

En canvi, pel que fa als errors d'emissió dels infants en edat preescolar, observem que aquestes xifres disminueixen dràsticament. No obstant la dada més sorprenent dels infants de P4 que obtenen un major percentatge d'informació errònia (8,18%) i, encara que podria semblar molt per sobre dels altres cursos de P3 i de P5, que han aconseguit percentatges del 5,25% i del 5,81%, respectivament, l'anàlisi estadístic posterior ens ha demostrat que no existeixen diferències. I és que la mitjana total d'emissions errònies dels infants preescolars és de tan sols un 6,43%, o dit d'una altra manera: només han incorporat un ítem incorrecte en la seva exposició dels fets. El següent gràfic ens mostra visualment aquests resultats:

Gràfic 6: Ítems encertats i ítems erronis



Cal dir que els relats que fan els adults gairebé mai són completament exactes i a vegades, fins i tot, són erronis, especialment quan una persona està sota la influència d'informacions falses o de preguntes que es dirigeixen a un fi concret (Loftus i Wells, 1984). Per tant, el testimoni dels infants no es pot descartar simplement perquè tingui probabilitats de ser imperfecte. A més, com ja hem exposat a través de diverses investigacions, encara que els infants siguin clarament desiguals en les seves aptituds memorístiques i lingüístiques, moltes vegades retenen records exactes dels esdeveniments passats i, en les circumstàncies adequades, els poden evocar amb exactitud.

3) Els diversos estudis que s'han realitzat, alguns d'ells exposats al llarg d'aquest treball, posen de manifest la capacitat dels infants per declarar, sempre hi quan es garanteixin unes condicions:

- que l'entrevistador no estigui esbiaixat
- que el número d'entrevistes sigui mínim i sense preguntes tendencioses

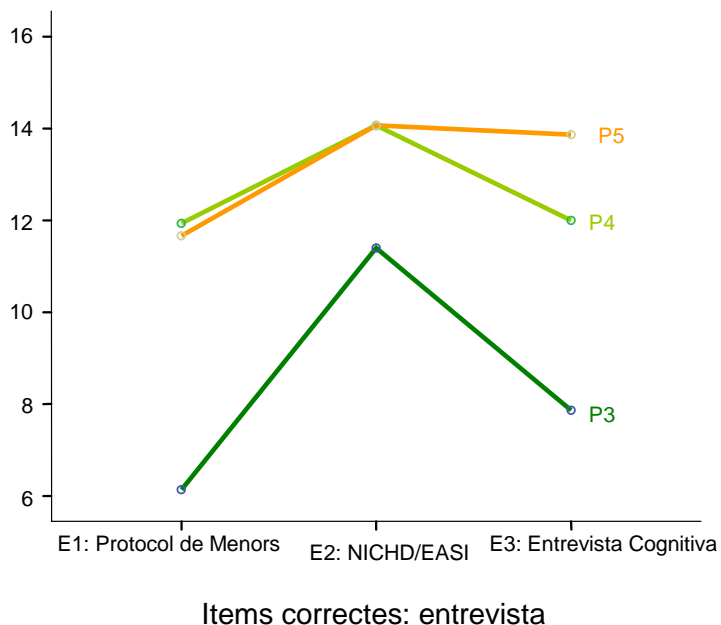
- que no hi hagi amenaces o enganys
- que no hi hagi inducció de qualsevol motiu o biaix per a què l'infant faci una declaració falsa.

És a dir, sembla tractar-se més d'una influència distorsionant per part dels adults que d'un problema de dèficits cognitius en els infants (McGoungh, 1996). En definitiva, la pregunta és: poden els infants en edat preescolar informar amb exactitud? La resposta és: sí, amb les condicions pertinents. I, naturalment, cal conèixer perfectament aquestes condicions abans de fer el primer pas. Omplir d'aigua (metàfora de l'urna) una entrevista amb infants pot esdevenir devastador, tant per a l'infant com per al propi procés judicial.

Els protocols d'entrevista, doncs, semblen absolutament necessaris. Com deia la guineu al Petit Príncep "calen rituals", és a dir, calen formes de fer les coses que permetin preparar-nos òptimament per desenvolupar-les bé.

Analitzant els resultats d'informació correcta obtinguda amb els diferents models d'entrevista, descobrim un fet important: tot i els elevats volums informatius aconseguits, és amb el model del NICHD-EASI on trobem el volum significativament més elevat, amb una xifra del 82,31%, davant el 61,93% del Protocol de Menors (PM) i el 70,25% de l'Entrevista Cognitiva (EC). És a dir, la nostra primera hipòtesi del treball, ha quedat confirmada, tal i com visualitzem en el gràfic següent:

Gràfic 7: Ítems correctes en funció del model d'entrevista



Una confirmació que podem desgranar i detallar en cadascun dels cursos estudiats. Els infants de P3 han assolit amb el PM tan sols un 38,31%, incrementat lleugerament amb l'EC, amb un 49,18%. És gràcies al model NICHD-EASI que arriben al 71,75% d'informació correcta, un volum significativament més elevat que els altres dos.

Els infants de P4 mostren un perfil similar, però amb notables increments dels seus volums informatius correctes. Així, amb el PM i l'EC aconseguen un 75%, però que és significativament superat pel gairebé 88% obtingut amb el model NICHD-EASI.

No és fins analitzar els infants de P5 que observem com el model NICHD-EASI i l'EC conflueixen amb volums informatius molt elevats (86,68% i 87,93%, respectivament) i quasi idèntics, que es diferencien estadísticament del model PM, que assoleix un volum inferior del 72,93% d'informació correcta.

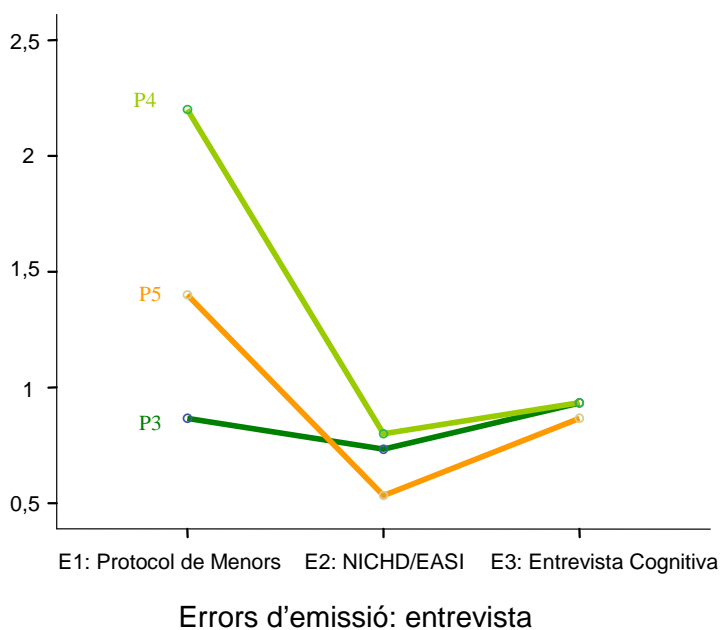
- 4) La fiabilitat dels relats dels infants té més a veure amb les habilitats de l'entrevistador que amb qualsevol limitació natural de les seves capacitats cognitives (Bruck i Ceci, 1999). L'infant té memòria i pot explicar l'esdeveniment, però ho farà a la seva manera i això farà que l'entrevista sigui més pausada i amb més aclariments. Els infants en edat preescolar poden amb tot però no del tot, és a dir, tenen moltes capacitats i aptituds però encara no les dominen plenament i, per tant, presenten diversos dèficits, que no mancances. Són els *ja sí* però *encara no del tot*.

Un *ja sí* que pot quedar perfectament exemplificat amb els resultats obtinguts en els anàlisis dels ítems incorrectes. Partim d'un fet essencial que cal remarcar: els volums informatius incorrectes (emissions errònies) dels infants en edat preescolars són mínims.

Si observem els infants de P3, fàcilment deduïm que, efectivament, no assolirem diferències estadístiques entre els tres models d'entrevista utilitzats, en quan a aquesta variable. En cap model, la seva mitjana arriba a 1 ítem erroni (!). Ens estem movent, doncs, entre el 4% i el 5% d'informació emesa erròniament.

El següent gràfic ho il·lustra perfectament:

Gràfic 8: Ítems incorrectes en funció del model d'entrevista



Quan ens aturem amb els infants de P4, observem un fet insòlit i sense referències prèvies en la literatura revisada: amb el model PM el volum d'errors és significativament més elevat (13,75%) que amb l'entrevista NICHD-EASI i l'EC, amb volums incorrectes similars: 5% i 5,81% respectivament. Aquest fet, no pot sinó fer-nos pensar en la necessitat i insistència de les regles de l'entrevista i en la consigna explícita cap als infants entrevistats de dir la veritat.

En canvi, en els infants de P5 se'ns confirma que amb el model NICHD-EASI obtenim un volum incorrecte significativament inferior (3,31%) que amb els altres models, que es mouen entre el 8,75% del PM i el 5,43% de l'EC.

Per tant, la nostra segona hipòtesi, queda novament confirmada, amb precisions. Amb infants de P4 i P5, el model PM és totalment desaconsellable, essent el model NICHD-EASI el més adient i el que minimitza més els errors d'emissió.

- 5) Estem d'acord amb Poole i Lamb (1989), que els casos d'al·legacions falses d'abús sexual infantil solen ser d'infants que s'han vist sotmesos a entrevistes suggestives o a suggeriments capciosos fora de l'entrevista.

Pel que fa a la suggestionabilitat, hem vist com molts estudis posen de manifest com es pot introduir informació esbiaixada i falsa en la memòria dels infants però, això és així si no se'ls entrevista adequadament. Cal ressaltar que els infants dels grups control d'aquests estudis han recordat els esdeveniments de forma correcta.

L'entrevistador ha de ser conscient que les seves preguntes i el seu estil de comunicació poden influir en el relat de l'infant. Alhora, en la mesura que l'entrevistador sigui capaç de comprendre les capacitats i limitacions de l'infant, podrà ajustar l'entrevista a aquestes particularitats i obtenir d'aquest una descripció detallada de l'esdeveniment que s'explora (Poole i Lamb, 1998). Tal com deia Vygotsky (1978, 1987), els infants poden fer molt més amb l'ajuda de l'adult que sols. Per tant, cal entrevistar-los de forma que puguin mostrar les seves capacitats.

El model del NICHD-EASI demostra que els infants en edat preescolar, gràcies a una pauta d'entrevista estructurada, guiada i no suggestiva, poden oferir un relat més exacte i precís que el que oferirien per ells mateixos i sense ajuda. Un model que permet maximitzar la informació correcta emesa pels infants i a la vegada, gràcies a l'establiment de regles i consignes clares, minimitzar la informació errònia que es pot derivar de la nostra voluntat de saber què ha passat.

En aquest sentit, volem destacar aquest fet ja que el considerem determinant. És l'únic model que desenvolupa el *cerimonial de les regles de l'entrevista*. Un cerimonial que considerem, més enllà de les exigències judicials, necessari i útil per facilitar l'entrevista. Per una banda, el temps dedicat a l'explicació d'aquestes regles és un temps d'interacció amb l'infant, un temps de compenetració i de coneixement

mutu que permet a l'entrevistador explicar i detallar a l'infant el per què de l'especificitat d'aquesta entrevista. És a dir, facilita que entengui que no és una entrevista com les altres que ha pogut tenir.

Per altra banda, permet *ritualitzar* l'entrevista, facilitant d'aquesta manera que l'infant es prepari òptimament per desenvolupar la difícil tasca de record i narració que se li demana. El fet d'anticipar-li el que s'espera d'ell, advertir-lo que ha de dir la veritat, que pot deixar de respondre a una pregunta o que pot contestar-la dient *no ho sé* o *no ho recordo*, evita que l'infant es vegi obligat a respondre i, per tant, que digui qualsevol cosa, reduint-se així el risc d'informació incerta o falsa. Permet una dosi extra de concentració i mentalització per a l'entrevista. És com aquell instant de silenci que precedeix al nedador que es llança a la piscina per tal d'efectuar el millor *crono*. L'infant està preparat. No per jugar, no per explicar quelcom i no per fer-ho de qualsevol manera.

Segurament aquesta ha estat la major vulnerabilitat de la nostra versió del Protocol de Menors. La seva estructura original incorpora la consigna de dir veritat, però en el nostre estudi l'hem obviada per tal d'analitzar els seus possibles efectes. I aquests efectes han estat clars i evidents. En tots els cursos, ha estat el model amb menys volum informatiu correcte i amb major volum informatiu erroni. Cal dir també que ha estat l'entrevista més curta pel que fa a la seva temporalitat. Això ens porta a la necessitat d'una compenetració (*rapport*) més elaborada i sòlida, amb l'objectiu d'aconseguir el que Reed (1996) ens deia de minimitzar una de les característiques pròpies dels infants en edat preescolar: la percepció de l'entrevistador com a autoritari, poc amistós o intimidador. Ja havíem posat de manifest que l'autoritat de l'entrevistador pot perjudicar la precisió de la narració de l'infant, en conseqüència, la necessitat d'aquest temps de compenetració i coneixença mútua, ens sembla indispensable.

Parlem ara de l'Entrevista Cognitiva. Han estat els infants de P5 els que han mostrat més percentatge d'entesa i utilització de les tècniques de recuperació de memòria que caracteritza aquest model. I la tècnica cognitiva que obté més percentatge d'ítems encertats ha estat la reinstauració contextual (RC). Aquesta dada coincideix amb el treball de Milnitsky Stein et al (2010) que mostra "la RC com l'estratègia més poderosa per a maximitzar la quantitat d'informació relatada pels infants testimonis".

Com a síntesi final presentem les 4 conclusions següents:

- a) Necessitat d'establir perfectament les regles de l'entrevista en qualsevol edat dels infants preescolars, però especialment amb els nens i nenes de P4.
- b) Ineficàcia de les tècniques de memòria de l'entrevista cognitiva en els infants de P3 i P4. En els de P5 es comencen a evidenciar beneficis, però exclusivament gràcies a la tècnica de la reinstauració contextual (RC), estant les altres tècniques fora de la comprensió i utilització dels infants d'aquestes edats.
- c) Constatar que el percentatge d'emissions incorrectes, és a dir, d'errors emesos pels infants en edat preescolar són mínims, amb xifres que giren al voltant de 5-6%.
- d) Aclarir que el nivell de record correcte quan utilitzem un model d'entrevista adequat amb els infants en edat preescolar oscil·la entre el 70-90%, fet que ens permet defensar la confiança en els infants quan expressen relats d'esdeveniments traumàtics i/o que surten del que és la seva quotidianitat.

9. Propostes

1) Presentació d'un model d'entrevista propi, fruit de les aportacions del present estudi. L'hem denominat EATI (Entrevista d'Avaluació del Testimoni Infantil) i contempla 6 apartats diferents:

1. Establiment de les regles
2. Avaluació d'escenaris i contextos relacionats
3. Avaluació de la capacitat de record
4. Avaluació de la informació anatòmic-sexual
5. L'incident
6. Finalització, descompressió, comiat i tancament

Aquest model d'entrevista diferencia entre infants preescolars i escolars en l'ús de mitjans auxiliars: puzles i dibuixos. En els preescolars, els puzles permeten una aproximació i un *rapport* fluid i familiar. En els escolars, el dibuix també permet una fórmula relacional amb un element comunicatiu que facilita tant la fase de preguntes com la narració oberta inicial.

Aquest és un protocol o model d'entrevista que presentem de forma àmplia i completa. El professional haurà de calibrar la necessitat de seguir-lo al peu de la lletra o fer les adaptacions i/o simplificacions (eliminar apartats, repetir els existents) que cada cas li suposi.

2) Presentació de tres esquemes pràctics destinats a oferir, d'una forma ràpida i sintètica, les principals consideracions per tal d'efectuar una entrevista forense a infants preescolars.

Els tres esquemes pràctics desenvolupats són:

- Estructura bàsica de l'entrevista forense
- Consideracions prèvies per entrevistar infants
- L'ordre de les preguntes i la metàfora de l'urna. Exemples

10. Referències bibliogràfiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ornstein, P. A., Follmer, A. i Gordon, B. N. (1995). The influence of dolls and props on young children's recall of pediatric examinations. A M. Brucks i 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11. Annexes

11.1. Annex 1: EATI: Entrevista d'Avaluació del Testimoni Infantil

EATI: Entrevista d'Avaluació del Testimoni Infantil

I. ESTABLIMENT DE LES REGLES: Introducció a l'entrevista i avaluació de la diferenciació entre veritat/mentida, fantasia/realitat i aquiescència

Presentació, ubicació, enquadrament:

1. "Hola, el meu nom és _____ i el teu nom és _____, veritat?"

"Jo sóc psicòleg/a, treballador/a social, educador/a social, pedagog/a. Saps que és un psicòleg/a, treballador/a social, educador/a social, pedagog/a?"

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica):

"La meva feina és parlar amb els nens/es [o nois/es si són ja preadolescents] per tal **d'ajudar-los** a explicar les coses que han passat."

(Independentment de la nostra professió, el concepte *ajuda* s'ha de presentar en l'explicació del nostre rol)

2. "Saps on som?"

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica):

"Ara estem en un despatx/jutjat/hospital... i aquí és on nosaltres treballem, aquí és on vénen els nens/es i les persones grans a explicar i a parlar de les coses que han passat."

3. "Com pots veure, hi ha un aparell per enregistrar el que nosaltres parlem, i així podem enregistrar la nostra conversa i recordarem el que m'hagis dit, Aquí és on també parlo amb altres nens/es. De vegades puc oblidar el que m'has dit i a més, aquest aparell em permet escoltar-te sense haver d'escriure-ho tot."

Condicions de l'entrevista, comprovació i aclariments: veritat, somni, fantasia:

1. "Aquí parlo amb altres nens/es que, com tu, m'han explicat coses que els hi van passar i que són veritat. Aquí només m'has d'explicar les coses que són veritat. Vull estar segur que entens la diferència entre veritat i mentida:

Si jo et dic, per exemple, que aquest bolígraf és negre (o blau, o verd), això és veritat o mentida?"

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica):

“Sí, això és veritat perquè aquest bolígraf és negre/blau/verd.”

“I si ara et dic que tu i jo ens vàrem veure a casa teva, això és veritat o mentida?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica):

“Això és una mentida perquè tu i jo no ens vàrem veure a casa teva i avui és el primer dia que ens coneixem.”

“Si ara et dic que estem a casa teva, és veritat o mentida?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica):

“Això és mentida perquè ara no estem a casa teva, estem al despatx/jutjat/hospital...”

“He vist que entens la diferència entre dir-me la veritat i dir-me una mentida. És molt important que aquí, ara, només diguis les coses que són veritat. Només m'has de dir les coses que recordis que hagin passat i que siguin veritat. D'acord?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica)

2. “Ara vull aclarir-te més coses: aquí tampoc has d'explicar fantasies. Ja saps que les fantasies no són veritat. I tampoc has d'explicar somnis. Els somnis els tenim quan estem dormint, i aquí només explicarem les coses que són.....”

(S'espera que l'infant respongui amb la paraula: veritat! I si no, se li facilita aquesta resposta)

Els permisos, repetir preguntes, respostes encadenades i correccions:

1. “Si et faig una pregunta que no entens, pots dir-me: *no ho entenc*, i així jo et podré repetir la pregunta.”

2. “Si et faig una pregunta que no recordes, pots dir-me: *no ho recordo*.”

3. “Si et faig una pregunta que no saps, pots dir-me: *no ho sé*.”

4. “Tampoc m'has de dir que sí (aquièscència) a tot el que et pregunti, només quan sigui la veritat, d'acord?”

5. “I si dic coses que estan equivocades, pots dir-m'ho. Per exemple, si jo et dic que ets una nena (a un nen) què em diràs?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica):

“D'acord _____ (se li diu el seu nom equivocat i s'espera la seva correcció. Si no es produeix, se li explica).

“Em sembla que m’he equivocat. Tu no et dius _____, et dius _____, veritat?. Quan m’equivocui, m’ho has de dir. D’acord? Ja veus que pots corregir-me si m’equivoco.”

6. “També vull dir-te que aquí no has de respondre a totes les preguntes, això no és un concurs. D’acord? Tampoc has d’intentar endevinar les respostes. No estem jugant. D’acord? I que no hi ha preguntes correctes o incorrectes, només la veritat. Recorda que si no saps alguna de les coses que et pregunto, m’has de dir que no ho.....”

(S’espera que l’infant respongui seguint el sentit de la frase. I si no, se li facilita aquesta resposta: *no ho sé, no me’n recordo*)

7. “I si abans has respost a altres preguntes i penses que no vas respondre bé, ara pots canviar. D’acord?”

(S’espera que l’infant respongui seguint el sentit de la pregunta. I si no, se li facilita aquesta resposta)

“Només cal que diguis les coses que són veritat i que tu recordis. Ara podem seguir endavant.”

[Aquí hem de tenir el compromís i l’acord verbal de l’infant per tal de continuar l’entrevista. Les regles han estat compreses i acceptades. En preadolescents, aquesta fase es pot simplificar establint, no obstant, un compromís clar de relatar records propis i no altres fonts d’informació]

II. AVALUACIÓ D’ESCENARIS I CONTEXTOS RELACIONALS

En aquesta segona part, l’entrevistador pot fer servir el dibuix o els puzles com a eines facilitadores de l’entrevista. No els utilitzarem com a elements o proves diagnòstiques. Amb preescolars, el puzle (a); amb escolars, el dibuix (b):

a) Ara et demano que facis uns puzles. Per començar, aquest (PILOTA). Pots fer-lo i tens tot el temps que vulguis (continuar amb la sèrie de puzles que disposem, com ara: RELLOTGE, POMA, CASA.

b) Ara et demano que facis uns dibuixos. Per exemple, què et sembla si fas la teva escola? Pot ser com tu vulguis; pots esborrar quantes vegades com calgui (continuar amb persona, l’arbre, i si l’incident està ubicat en l’àmbit domèstic, finalitzar amb la casa per introduir l’escenari-diana).

Àrea escolar (puzle: pilota) (dibuix: l’escola)

1. “Ara que has finalitzat el teu dibuix/puzle, vull que em parlis de la teva escola/guarderia. Què t’agrada fer quan estàs a la classe?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

“I quines són les coses que no t'agraden?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

2. “Ara parla'm del teu professor/a. Com és ell/a?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

“I dels teus companys de classe, explica'm com són?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

[En infants preescolars és útil introduir els noms i facilitar les respostes al voltant dels seus noms i les activitats compartides]

Àrea social (puzle: poma) (dibuix: persona)

1. “M'has explicat coses de tu i l'escola/guarderia. Ara que has finalitzat aquest dibuix/puzle, voldria saber alguna cosa dels teus amics/gues. Qui són els teus amics?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

2. “Què t'agrada fer amb ells?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

3. “On aneu quan esteu junts?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

[En infants preescolars és útil introduir els noms i facilitar les respostes al voltant dels seus noms i les activitats compartides. També és útil introduir espais, objectes (pilota) i/o accions (fer un partit de futbol, córrer)]

III. AVALUACIÓ DE LA CAPACITAT DE RECORD

Exploració de la capacitat de l'infant per explicar un record de forma continuada i detallada:

(Hem de triar un esdeveniment significatiu per a l'infant, com ara un aniversari, vacances de Nadal/Setmana Santa/estiu, de forma que pugui connectar-hi)

1. “Fa uns dies (o setmanes) va ser la festa de (aniversari, vacances...). Explica'm tot el que va passar?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta fins que connecti amb l'esdeveniment triat)

“Amb **qui** vas estar?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

“**Què** vas fer?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

“**On** vas anar?”

(S'espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

(Si l'infant es queda bloquejat, animar-lo dient-li: Què va passar després? Explica'm més coses de...?)

(Si l'infant no respon o dóna una resposta curta, continuar: realment estic interessat en saber com va anar la teva (festa, aniversari, vacances...)

(Si l'infant, per exemple, diu: "Vam anar al parc" o "Em van fer regals" cal dir-li: "Diga'm què va passar al parc (o quan et van fer els regals) el millor que puguis, des del principi fins que va acabar.

(Esperar que l'infant acabi del tot i agrair-li el seu esforç per explicar-ho)

IV. AVALUACIÓ DE LA INFORMACIÓ/FORMACIÓ ANATÒMIC SEXUAL (en casos d'exploració de presumptes incidents de caire sexual)

(puzle: cos humà) (dibuix: persona)

1. “Ara vull preguntar-te si saps diferenciar les diferents parts del cos, i com li dius tu a aquestes parts del cos.”

(Se li mostra el puzle o el dibuix de la persona)

“Com es diu aquesta part del cos?”

(Es fa un repàs a les extremitats, cap, tronc i parts sexuals, esperant que l'infant anomeni amb la seves pròpies paraules aquestes parts)

(S'espera la resposta. Si l'infant no contesta o es queda bloquejat, dir-li):

“Realment vull saber si coneixes les parts del cos humà, per exemple, què és això?” (assenyalar una mà, un ull, la boca...)

(S'espera la resposta i es continua)

2. “Ara vull preguntar-te si saps per a què serveixen aquestes parts del cos que ja he vist que tu coneixes bé. Per a què serveix aquesta part?” (Se li fa un repàs a les extremitats, cap, tronc i parts sexuals, esperant que l’infant expliqui les funcions que ell mateix designa a cadascuna)

(S’espera la respost. Si l’infant no contesta o es queda bloquejat, dir-li):

“Realment vull saber per a què serveixen les parts del cos humà, per exemple, per a què serveix aquesta?” (assenyalar una mà, un ull, la boca...)

(S’espera la resposta i es continua)

3. “Ara, vull saber qui t’ha ensenyat això que m’has explicat. Qui t’ha explicat per a què serveixen aquestes parts del cos?”

(S’espera la resposta. Si l’infant no contesta o es queda bloquejat, li podem preguntar):

“Vull saber si t’ho ha ensenyat la mama, el papa, la senyoreta, el mestra, el teu germà, un amic...”

(S’espera la resposta) (Se li agraeix que ho hagi explicat)

Fi de l’establiment de l’adaptació, acomodació, compenetració (*rapport*) i avaluacions complementàries del testimoni de l’infant

V-1. L’INCIDENT: Introducció de l’escenari-diana

(puzle: casa) (dibuix: casa)

1. “Ara vull parlar d’una altra cosa. Qui viu a casa teva?”

(S’espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

“Explica’m coses de la teva família?” “Com es diuen els teus pares?” “Tens germans?” “Com es diuen?” “A quina escola van?”

(Es fan les preguntes d’una en una i s’espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

V-2. L’incident: identificació

“Ara vull parlar del per què estàs aquí.

1. “Saps per què has vingut a parlar amb mi?”

(S’espera la resposta. Si l’infant dóna una resposta curta, per exemple: “El tiet Pere em tocava aquí a baix”, o “El tiet Pere em molestava”, anar directament a l’apartat V-3. Si l’infant no diu res, passar a la pregunta 2.)

2. “Vull saber si algú t’ha explicat per què has vingut a parlar amb mi.”

(S’espera la resposta. Si l’infant dóna la resposta anar a l’apartat V-3. Si no, seguir amb la pregunta 3)

3. “Qui t’ha dit que vindries a parlar amb mi?”

(S’espera la resposta. Si l’infant dóna la resposta, preguntar-li: “I t’ha dit que venies per parlar de.....” Si l’infant dóna la resposta, anar a l’apartat V-3. Si no, seguir amb la pregunta 4)

4. “Sé que vas dir al (pare, mare, germà, amic, professor...) alguna cosa que et va passar, m’ho expliques?”

(S’espera resposta i si no es produeix o respon de forma errònia, se li explica i se li torna a repetir la invitació de resposta)

(Esperar la resposta. Si l’infant dóna la resposta, anar a l’apartat V-3. Si no, seguir amb la pregunta 5)

5. “El teu (pare, mare, germà, amic, professor...) creu que t’ha passat alguna cosa que m’has d’explicar. **Què és?**”

(S’espera la resposta. Si l’infant dóna la resposta, anar a l’apartat V-3)

Si l’infant mostra afectació moderada, li preguntarem si vol continuar l’entrevista. Però si mostra un nivell d’afectació i/o bloqueig elevat, s’ha de finalitzar l’entrevista utilitzant la tècnica de l’Àncora i se’l citarà per retrobar-se el més aviat possible, amb la proposta/compromís de parlar sobre aquest tema que se li fa difícil de parlar.

V-3. L’incident: quantificació de declaracions i explicació lliure

1. “Ara vull saber a **quantes** persones li has explicat això.”

(S’espera la resposta)

“A qui li vas explicar primer?”

(S’espera la resposta)

“I a l’última persona a qui li vas explicar?”

(S’espera la resposta. Si no ho recorda o té dificultats per referir tots els receptors, passar directament a la pregunta següent)

2. Cal repetir la resposta inicial de l’infant: “Bé, m’has dit que el tiet Pere et va tocar a baix” i continuar amb:

“Explica’m tot el que va passar, des del principi fins el final. Jo no hi era i no sé el que va passar. Explica’m tot el que va passar.”

(Si el que explica l'infant és molt curt, preguntar-li):

"I què més va passar?" o "Explica'm més"

Aquestes preguntes o similars, es poden utilitzar més vegades.

V-4. L'incident: aprofundiment amb *preguntes encadenades*

En aquesta fase, l'entrevistador necessita considerar la totalitat de la informació referida fins al moment per l'infant i utilitzar la tècnica de les preguntes encadenades per obtenir més informació.

"Això va passar un cop o més d'un cop?"

a) Si l'infant diu "un cop", s'intenten buscar aspectes rellevants de l'incident, recuperant aquella informació referida anteriorment per l'infant:

1. "Abans m'has dit alguna cosa sobre (un pal, un pijama, la mà, el penis...), explica'm què va passar"

(Obtenir tants detalls com sigui possible utilitzant les preguntes encadenades. Quan no s'expliquin més detalls, anar a la secció VI)

b) Si l'infant diu "més cops", preguntar:

1. "Parla'm de la vegada **que ho recordis millor**. Vull saber què va passar des del principi fins el final."

(Després que l'infant faci la descripció de l'incident que millor recorda, preguntar sobre informació addicional mitjançant preguntes obertes com: "I després què va passar?" o "Què més em pots explicar?" Procedir amb les preguntes utilitzant l'estratègia descrita en l'apartat V-4. Després, dir-li):

2. "Ara parla'm sobre l'**última vegada** que et va passar això. Vull saber què va passar des del principi fins el final."

(Després que l'infant faci la descripció de l'últim cop que recorda de l'incident, preguntar sobre informació addicional mitjançant preguntes obertes com: "I després què va passar?" o "Què més em pots explicar?" Procedir amb les preguntes utilitzant l'estratègia descrita en l'apartat V-4. Després, dir-li):

3. "Ara parla'm sobre **el primer cop** que et va passar això. Vull saber què va passar des del principi fins el final."

(Després que l'infant faci la descripció del primer cop que recorda de l'incident, preguntar sobre informació addicional mitjançant preguntes obertes com: "I després què va passar?" o "Què més em pots explicar?" Procedir amb les preguntes utilitzant l'estratègia descrita en l'apartat V-4. Finalment, preguntar):

4. "Hi ha alguna **altra vegada que la recordis bé?** Vull saber que va passar des del principi fins el final."

(Després que l'infant faci la descripció d'aquest nou episodi que recorda de l'incident, preguntar sobre informació addicional mitjançant preguntes obertes

com: "I després què va passar?" o "Què més em pots explicar?" Procedir amb les preguntes utilitzant l'estratègia descrita en l'apartat V-4.)

V-5. L'incident: síntesi completa de la informació emesa i últims detalls amb preguntes directives

Quan l'infant hagi finalitzat el seu relat, realitzar una síntesi de tota la informació que ha referit per tal de confirmar-la amb ell:

1. "El que ha passat ha estat (.....) és correcte o ho he entès malament (estic equivocat?)"

(Si els detalls essencials sobre l'incident (acció concreta, localització espai-temps, identitat de l'agressor o aparença) no s'han acabat de definir, caldrà preguntar sobre aquests aspectes amb preguntes de focalització directa, per exemple: "Tenies la roba posada o tretta?") i sempre que sigui possible continuar amb peticions amb final obert per a més informació ("Explica'm tot el que recordes de com et va treure la roba.")

Si encara no tenim la informació necessària i s'observa que l'infant té dificultat en la seva expressió, es poden utilitzar els ninots anatòmics. PERÒ: no es poden utilitzar com a instrument exclusiu de prova d'abús sexual o maltractament; serveixen per explorar, no per jugar. No existeix consens científic sobre el benefici del seu ús, però tampoc sobre el seu perjudici. No formen part del procediment *ordinari* però es poden utilitzar en casos de dificultat expressiva de l'infant.

VI. FINALITZACIÓ, DESCOMPRESSIÓ, COMIAT I TANCAMENT

Al final de l'entrevista, preguntar:

1. "Hi ha alguna cosa més que recordis i que em vulguis explicar?"

(S'espera la resposta)

"Hi ha alguna pregunta que em vols fer?"

(S'espera la resposta)

Abans d'acabar l'entrevista, dir-li a l'infant:

2. "Molt bé, _____ (dir el nom de l'infant). M'has ajudat a entendre el que va passar."

(S'espera per si l'infant vol dir alguna cosa)

3. "Bé, ara que hem acabat, podem fer _____ (un dibuix, un joc, una manualitat, preguntes neutres. **Inici de l'activitat de tancament triada per l'entrevistador**). "Et sembla bé?"

(S'espera la resposta de l'infant. Si és afirmativa, s'inicia l'activitat. Si no vol iniciar-la i expressa el desig d'abandonar la sala o acceptarem. Tanmateix, li facilitarem la descompressió mitjançant preguntes neutres com: "Quin és el teu color preferit?")

Sempre ens acomiadarem donant-li les gràcies per haver parlat amb nosaltres i li expressarem que estem contents amb l'esforç que ha fet.

11.2. Annex 2: Esquemes pràctics

11.2.1. Esquema pràctic 1: Estructura Bàsica de l'Entrevista Forense

1. Preparar l'espai d'entrevista

- Espai lliure de distraccions (materials, soroll, interrupcions), ben il·luminat i amb la temperatura adequada

2. La presentació i personalització

- Ens presentem a l'infant amb el nostre nom i professió.
- Li expliquem l'equip de gravació (si s'utilitza) i permetem que l'infant faci una ullada a la sala d'entrevistes.
- Responem a les preguntes espontànies de l'infant.

3. Establiment de les regles de l'entrevista

- Demanarem a l'infant que identifiqui algunes situacions com a *veritat* o *mentida* (per exemple, "Tu ets un nen (i, en realitat, és una nena). És veritat o és mentida?" o "Ara, tu i jo estem parlant. És veritat o és mentida?").
- Transmetrem a l'infant que no ha d'intentar endevinar la resposta de les preguntes que li formularem i que no hi ha respostes correctes ni incorrectes.
- L'informarem que si no entén alguna de les preguntes que se li formulen, cal que ho digui. També que cal que corregeixi a l'entrevistador si aquest s'equivoca.
- Aconseguirem un acord verbal del infant perquè només digui la veritat.

4. Aproximació als escenaris vitals de l'infant

- Demanarem a l'infant que ens expliqui un fet recent i significatiu o que descrigui un fet repetitiu (per exemple, què fa cada dia al matí abans d'anar a l'escola o què va fer ahir a l'hora d'esbarjo a l'escola)

- Li demanarem que ens informi de tot aquest fet, des del principi fins el final, inclús les coses que puguin semblar poc importants.
- Reforçarem que l'infant parli mostrant-li interès mitjançant l'escolta activa.

5. Focalitzant l'esdeveniment traumàtic

- Introduïrem el tema començant amb l'estímul menys suggestiu.
- Evitarem paraules com *dany*, *abús* o *dolent*.

6. El relat lliure

- Estimularem l'infant perquè produeixi un relat lliure amb preguntes obertes com "Explica'm tot el que recordis d'això"
- L'animarem a continuar amb comentaris oberts com, "I després què va passar?" o "Explica'm més coses d'això".

7. Preguntes, aprofundiment i síntesi

- Cobrirem els temes en un ordre que es basi en les respostes prèvies de l'infant per evitar canviar de tema durant l'entrevista.
- Utilitzarem preferentment preguntes no directives.
- No assumirem que l'ús de termes per part del infant tenen el mateix significat que per als adults (per exemple, *pipí*, *cul...*). Aclarem què signifiquen per a l'infant.
- Aclarem termes importants i descripcions de fets que apareguin com inconsistents, improbables o ambigus.

8. Tancament, descompressió i comiat

- Demanarem a l'infant si té alguna pregunta o dubte per formular-nos.
- Iniciarem l'activitat seleccionada (dibuix, joc, manualitat) o tornarem a temes neutrals per fer la descompressió.
- Li donarem les gràcies per haver vingut i haver parlat amb nosaltres.
- Facilitarem als acompanyants del infant, un nom i un número de telèfon de contacte per si volen aportar alguna informació més.

11.2.2. Esquema pràctic 2: Consideracions prèvies per entrevistar els infants

Consideracions Culturals

Si un infant és d'una cultura diferent, ens informarem de les particularitats d'aquesta cultura per veure si hem de tenir en compte consideracions culturals especials abans de l'entrevista.

En algunes cultures s'ensenya als infants a no mirar als ulls a una autoritat mentre està responent a preguntes. Evitarem corregir el comportament no verbal de l'infant, a menys que aquest comportament interfereixi en la nostra capacitat per sentir-lo.

Tindrem en compte que alguns grups culturals ensenyen als infants a no corregir o contradir un adult. Aquest fet pot provocar sigui més probable que els infants d'aquests entorns contestin a preguntes d'opció múltiple o a preguntes de resposta de sí - no encara que no estiguin segurs.

Entendre l'infant

Si no entenem alguna cosa que ha dit l'infant, li demanarem que la repeteixi dient-li, per exemple, "No t'he sentit bé, podries repetir el que m'acabes de dir/explicar?". Si no l'hem entès, no farem conjetures amb comentaris com "M'has dit que vas anar-hi amb el teu pare?"

Els infants sovint cometen errors sistemàtics de pronunciació (per exemple, vas pot sonar com a *pas*). No donarem per fet els comentaris d'un infant, sempre intentarem aclarir el que ens està dient, demanant-li per exemple que ens descrigui el fet complet ("No estic segur/a d'haver-te entès bé, m'ho tornes a explicar?" o "No estic segur/a d'haver entès on vas fer el pipí, m'ho tornes a explicar on vas fer el pipí?") o demanant-li un aclariment explícit (per exemple, "Has dit mama, papa o una altra persona?").

Pronunciació i llenguatge

Parlarem utilitzant la pronunciació normal d'un adult per a les paraules. No imitem la parla de l'infant ni utilitzarem una entonació infantil. Sí utilitzarem les paraules de l'infant per a les parts del cos.

El significat d'una paraula per a l'infant pot no ser el mateix que per a l'adult. Alguns infants utilitzen determinades paraules d'una manera més restrictiva (per exemple, *banyador* o *pijama* poden no ser considerats com a roba per a ells) o d'una manera més global (per exemples, *en* sovint significa *en* o *entre*), o d'una manera idiosincràtica (per exemple, "Em va tocar la *pipa*", en el sentit de *penis*).

Les paraules que són crítiques per a identificar una persona, fet o objectes han de ser clarificades.

Pot semblar que els infants es contradueixen perquè utilitzen el llenguatge d'una manera diferent dels adults. Per exemple, alguns infants pensen que només es *toca* amb les mans i, per tant, poden respondre *no* a preguntes com "Et va tocar?," però al llarg de l'entrevista, en canvi, dir que el va petonejar. Els infants també tendeixen a ser molt literals, per exemple, poden respondre *no* a la pregunta "Vas posar la teva boca en el seu penis?," però més tard contestar *sí* a la pregunta "Va posar-te el seu penis a la teva boca?". Haurem d'intentar anticipar-nos a com interpretarà una pregunta i variar l'estructura de la mateixa per comprovar la comprensió del concepte per part de l'infant.

Evitar paraules difícil o introduir paraules noves

Els infants més petits de 7 anys tenen dificultats amb paraules temporals com *abans* y *després*. Intentarem limitar el temps d'un esdeveniment preguntant sobre altres activitats o successos com, per exemple, si era un dia d'escola o no, o què estava fent aquell dia.

Els infants tenen problemes amb aquelles paraules que el seu significat depèn de la localització del que parla (per exemple, *aquí/allà*, *anar/venir*). També amb els termes de parentesc (per exemple, *tiet*, *tieta*, *cosí*).

Evitem els termes legals i altre argot d'adult.

Evitem introduir paraules clau, noms o frases que l'infant no hagi utilitzat prèviament per evitar que les integri en el seu proper relat.

Estructura de les preguntes

Les preguntes han de referir-se a un sol concepte a la vegada. Evitem preguntes múltiples.

Utilitzarem l'estructura subjecte-verb-predicat. Utilitzarem la veu activa (per exemple, "Abans m'has dit que tu vas picar al noi") en comptes de la veu passiva (per exemple, "Abans m'has dit que ell va ser picat per tu...").

No utilitzarem preguntes confirmatòries com "I després ell va marxar, no?"

Les paraules com *ella*, *ell*, *això*, *allò* poden ser ambigües per a l'infant, inclús quan aquestes paraules estan a la mateixa frase que els seus referents (per exemple, "Així que quan *ella* va arribar, la mama se'n va anar a dormir?"). Serem redundants i intentarem utilitzar el referent tan sovint com faci falta (per exemple, "Així que quan la mama va arribar, la mama se'n va anar a dormir?" o "Després que el teu pare (en comptes de dir *ell*) et fes una empenta, què va passar?").

Els infants aprenen a contestar les preguntes *qui*, *què* i *on* abans que les preguntes *quan*, *com* i *per què*.

11.2.3. Esquema pràctic 3: L'ordre de les preguntes. La metàfora de l'urna.

Exemples

Relat lliure i altres preguntes de final obert

Les preguntes de relat lliure s'utilitzen al començament de l'entrevista, després que el tema ja s'hagi introduït, per tal d'animar a l'infant a descriure els fets amb les *seves pròpies* paraules. Exemples: "Explica'm tot el que puguis de..."; "Comença per la primera vegada que va passar i explica'm tot el que puguis, inclús les coses que pensis que no són importants."

Les preguntes de final obert permeten als infants seleccionar els detalls específics que es discutiran. Les preguntes de final obert inviten a respostes llargues. Exemples: "Has dit que el papa et va portar a una habitació. Explica'm tot el que va passar a l'habitació."; "Has dit, 'Aquesta vegada...'. Explica'm sobre aquesta altra vegada."

Preguntes específiques però no directives. Preguntes encadenades

Les preguntes específiques però no directives demanen detalls sobre temes que els infants han mencionat anteriorment. Utilitzarem aquestes preguntes només quan els detalls siguin importants, perquè els infants sovint intenten contestar les preguntes específiques encara que no coneguin la informació rellevant. Exemples: "Recordes què estaves fent quan el pare va arribar?"; "Què portava posat quan va passar...?"

Preguntes tancades

Les preguntes tancades proporcionen només un número limitat d'opcions. Les preguntes d'opció múltiple i les de resposta sí-no són preguntes tancades. Les preguntes d'opció múltiple, particularment quan tenen més de dues opcions són preferibles a les preguntes de sí-no perquè permeten una gamma més àmplia de respostes. Exemple de pregunta d'opció múltiple: "Això va passar a la cuina, al bany o en algun altre lloc?" Exemple de pregunta de "sí"-no: "Estava la teva mare a casa quan això va passar?"

Preguntes explícitament directives

Les preguntes explícitament directives suggereixen la resposta desitjada o contenen informació que l'infant no ha donat encara. Inclús les preguntes de sí-no són considerades directives per molts psicòlegs, particularment si l'infant és petit o l'entrevistador no reitera el dret de l'infant de dir *no*.

Les preguntes directives s'han d'evitar durant les entrevistes d'avaluació dels incidents a infants.

Exemples: "Li vas dir a la teva mare que tenies por d'ell, no?"; "Tenia ell els seus pantalons posats o trets quan es va estirar al teu costat?" (quan el menor no ha mencionat que ell s'estirés).

Exemples de formulació de preguntes

Elaboració i ampliació de la informació

“M’has dit _____ explica’m més sobre això.”

“I després què va passar?”

“A vegades recordem bé els sons o les coses que la gent diu. Explica’m totes les coses que vas escoltar _____ (quan això va passar, en aquesta habitació, etc.)

“Algunes vegades recordem bé com eren les coses. Explica’m com era tot _____ (quan això va passar, en aquesta habitació, etc.)

Clarificació d’informació

Objecte o acció: “M’has dit _____. Diga’m què és...”

Persona ambigua: “M’has dit _____ (avi, professor, cosí Toni, etc.).

Tens només un o més d’un _____?” “Quin _____?”

“Té el teu _____ algun nom?” (o “Com es diu [mama, papa, cosí, etc.] _____?”)

Contradiccions i Inconsistència (confrontació)

“Has dit _____ però després has dit _____. Estic una mica confós. Explica’m de nou com va passar això.”

“Has dit _____ però després has dit _____. Va ser això en la mateixa ocasió o en ocasions diferents?”

Reconducció de les pauses en la conversa

“Explica’m més sobre...”

“I després què va passar?”

Facilitació de l’expressió i del relat

“Està bé que ho diguis.”

“Està bé parlar sobre...”

Comentari inaudible

“No t’he pogut sentir. Què és el que has dit?”

Fet aïllat o repetit

“Va passar una vegada o més d’una?” (si l’infant diu: “Moltes vegades”:
“Parla’m de la última vegada que va passar.... Vull comprendre-ho tot des del principi fins el final.”).

“Parla’m d’una altra vegada que tu recordis.”

11.3 Annex: GEA-5: guia per a l'avaluació del testimoni d'abús sexual infanto-juvenil (Juárez López, J.R.)

0. DADES D'IDENTIFICACIÓ

Nom i cognoms:

Data de naixement: Edat actual:

Pares/tutors (relació):

Domicili del menor:

Telèfons de contacte:

Centre escolar: Curs escolar:

Coordinacions professionals:

.....

Dates de l'exploració:

Tipus d'incident:

Data del 1er/últim episodi:

¿Qui va posar la denúncia?

Data/lloc de la denúncia:

Resum de l'avaluació del testimoni:

- | | | |
|--|---------------------------------|---|
| 1. Competència <input type="checkbox"/> | dubtes <input type="checkbox"/> | incapacitat <input type="checkbox"/> |
| 2. Record original <input type="checkbox"/> | dubtes <input type="checkbox"/> | sugestionabilidad <input type="checkbox"/> |
| 3. Constància <input type="checkbox"/> | dubtes <input type="checkbox"/> | alteració essencial <input type="checkbox"/> |
| 4. Credibilitat narrativa <input type="checkbox"/> | dubtes <input type="checkbox"/> | incredibilitat narrativa <input type="checkbox"/> |
| 5. Compatibilitat psicosocial <input type="checkbox"/> | dubtes <input type="checkbox"/> | incompatibilitat-simulació <input type="checkbox"/> |

1. COMPETÈNCIA / INCAPACITAT PER A TESTIFICAR

1. Sap diferenciar la realitat de la fantasia?
si no amb dubtes
2. Entén la diferència entre veritat i mentida?
si no amb dubtes
3. El nivell de llenguatge és acord amb el relat de l'incident?
si no amb dubtes
4. ¿S'observen dèficits de memòria que li impedeixen el relat?
si no amb dubtes
5. Nivell de record referit per la víctima:
vivid amb llacunes difús absent
6. Nivell d'intel·ligència:
Disminució normal superior superdotació
7. S'observen alteracions de la percepció?
si no
8. Es detecten trastorns psicopatològics que puguin afectar al seu testimoni?
si no
9. Ha realitzat teràpia psicològica? si no temporalitat:
10. Resistència suggestiva:
si no
11. Aquiescència:
si no
12. Existeixen antecedents d'incidents similars?
si no
13. Ha rebut informació/formació sexual? si no
Especificar:.....
14. Coneixements sexuals referits explícitament:
.....
.....

► **ÉS EL MENOR COMPETENT PER A RELATAR UNS FETS REALS?**
si no amb dubtes

Observacions:

2. CONSERVACIÓ DEL RECORD ORIGINAL / SUGESTIONABILIDAD

1. REVELACIÓ

Quan i on s'ha fet la primera revelació?

Davant de qui es va fer la primera revelació?

En quina situació es va fer? espontània A través d'un interrogatori

Quina motivació existia per a la revelació?

.....
.....

Què informacions van ser expressades clarament a la revelació inicial?

.....
.....

2. RECEPTOR DE LA PRIMERA REVELACIÓ

Quina posició, expectatives i reacció va tenir?

.....
.....

Es van fer preguntes per part d'aquest receptor? no si especificar:

.....
.....

3. DECLARACIÓ-INTERROGACIÓ DE L'INCIDENT

Qui/ns ha/n interrogat ja al menor i en quantes ocasions?

.....

Podem determinar el tipus de preguntes que es van fer? no si especificar:

a)

b)

c)

4. ALTRES NARRACIONS

Qui/ns han estat ja receptor/es de la narració de l'incident i amb quines circumstàncies?

.....

.....

Es van fer preguntes per part d'aquest/s receptor/es? no si especificar:

a)

b)

c)

5. FONTS DE SUGGESTIONABILITAT (*)

INTERNES (del propi menor)

S'observa o valora la presència de?

indicis d'incorporació d'informació post-event no si

motivacions/interessos/expectatives espúries no si

exageracions o amplificacions en els fets relatats no si

incorporació d'estereotips no si

Detallar:

.....

.....

EXTERNES (per altres agents)

Es detecta o valora la presència de?

Influència externa no si

Inducció no si

pressió no si

intimidació no si

suborn no si

xantatge no si

amenaces no si

Detallar:

.....

.....

METODOLÒGIQUES

Es valora l'existència en el contingut de l'entrevista de preguntes?:

d'identificació	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>
de selecció	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>
dicotòmiques si/no	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>
confirmatòries	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>
repetides	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>
amb promeses	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>

S'ha controlat l'atmosfera de l'entrevista en quan a?:

afectuositat	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>
rapport	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>
intimidació	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>
pressió social	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>
reforç positiu-negatiu	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>
utilització de MAS	no <input type="checkbox"/>	si <input type="checkbox"/>

► EXISTEIX UN RECORD QUE PODEM VALORAR COMO A ORIGINAL?
si no amb dubtes

Observacions:

(*) Definició de suggestibilitat (Ceci i Bruck, 1993): 'Facilitat amb que les suggerències subtils, expectatives, estereotips i preguntes tendencioses poden alterar inconscientment la memòria dels nens, així com els suborns explícits, amenaces i altres formes d'inducció social que poden portar a l'alteració conscient o inconscient de la declaració.'

FIDELITAT- CONSTÀNCIA / ALTERACIÓ ESSENCIAL

CODIFICACIÓ DE COINCIDÈNCIES/DIFERÈNCIES

(repetir aquest full en funció del nombre de versions declaratives que es disposin)

Versió 1a:	Versió 2a:
<p>1. Número d'episodis d'abús</p> <p>2. Incident/s fonamentals/s (acció abusiva)</p> <p>3. Paper o activitat que desenvolupa l'infant</p> <p>4. Posicions globals del cos (accions corporals)</p> <p>5. Persones que van participar directament (anàlisi de la/s identitat/s)</p> <p>6. Ubicació espacial de l'incident</p> <p>7. Objectes directament rellevants de l'incident</p> <p>8. Context temporal</p>	<p>1. Número d'episodis d'abús</p> <p>2. Incident/s fonamentals/s (acció abusiva)</p> <p>3. Paper o activitat que desenvolupa l'infant</p> <p>4. Posicions globals del cos (accions corporals)</p> <p>5. Persones que van participar directament (anàlisi de la/s identitat/s)</p> <p>6. Ubicació espacial de l'incident</p> <p>7. Objectes directament rellevants de l'incident</p> <p>8. Context temporal</p>

4. CREDIBILITAT /INCREDIBILITAT NARRATIVA: criteris ECN

	avaluador 1	avaluador 2	coincidències
1. Producció circular no estructurada			
2. Descripció d'interaccions			
3. Reproducció de diàlegs			
4. Aparició de complicacions inesperades			
5. Aparició de detalls inusuals			
6. Descripció de detalls superflus			
7. Descripció errònia de detalls sexuals(*) (*) preescolars			
8. Detalls específics de l'incident			
9. Atribucions subjectives sobre l'agressor			
10. Correccions espontànies			
11. Admissió de falta de record			
12. Presència del secret imposat			
13. Instaauració de regles comportamentals			

14. Obtenció de favors i/o ganàncies			
15. Relació de seducció/control/domini de l'agressor			
16. Progressió en l'abús/maltractament			
	Total 1:	Total 2:	TOTAL:

Número de criteris coincidents:

Orientació valorativa final: **creïble** - **indeterminat** - **increïble**
 [11 o més] [7-10] [6 o menys]
 (Aquets punts de tall només tenen un caràcter orientador)

Observacions:

5. COMPATIBILITAT CLÍNIC-PSICOSOCIAL / SIMULACIÓ

1. Simptomatologia clínica detectada:

.....

.....

.....

2. Proves psicomètriques administrades i resultats de las escales de validació:

a-..... b-

c-..... d-

3. Existeix coherència simptomatològica?

si

no

amb dubtes

4. S'observen indicadores de simulació?

si

no

amb dubtes

5. Hipòtesi diagnòstica inicial:

.....

..... Codi DSM-IV/CIE-10:.....

6. S'han detectat indicadors psicosocials compatibles/incompatibles amb l'incident?

.....

.....

.....

► EXISTEIX COMPATIBILITAT CLÍNIC-PSICOSOCIAL AMB L'INCIDENT?

si

no

amb dubtes

Observacions:

11.4. Annex 4: Relació de taules

Taula 1: PSEJ per anys i percentatge d'increment anual.....	2
Taula 2: El desenvolupament moral.....	51
Taula 3: Tipus de mentides.....	53
Taula 4: Adquisició del tipus de mentida.....	55
Taula 5: Manifestacions de la sexualitat infantil.....	59
Taula 6: Tipologia de preguntes amb suggestibilitat alta i baixa per a infants en casos d'abús sexual i maltractaments.....	63
Taula 7: Distribució dels infants de la mostra estudiada (nens-nenes).....	94
Taula 8: Esquema bàsic dels models d'entrevista.....	96
Taula 9: Ítems encertats: informació correcta: mitjana i percentatge.....	102
Taula 10: Ítems incorrectes: informació errònia: mitjana i percentatge.....	102
Taula 11: Ítems encertats per curs: informació correcta: mitjana i percentatge.....	103
Taula 12: Ítems encertats per entrevista: informació correcta: mitjana i percentatge.....	104
Taula 13: Ítems encertats per sexe: informació correcta: mitjana i percentatge.....	105
Taula 14: Ítems incorrectes per curs: informació errònia: mitjana i percentatge.....	105
Taula 15: Ítems incorrectes per entrevista: informació errònia: mitjana i percentatge.....	106
Taula 16: Ítems incorrectes per sexe: informació errònia: mitjana i percentatge.....	107
Taula 17: Ítems encertats pels infants de P3 en funció del model d'entrevista: informació correcta: mitjana i percentatge.....	108
Taula 18: Ítems encertats pels infants de P4 en funció del model d'entrevista: informació correcta: mitjana i percentatge.....	110
Taula 19: Ítems encertats pels infants de P5 en funció del model d'entrevista: informació correcta: mitjana i percentatge.....	111
Taula 20: Ítems incorrectes pels infants de P3 en funció del model d'entrevista: informació errònia: mitjana i percentatge.....	103
Taula 21: Ítems incorrectes pels infants de P4 en funció del model d'entrevista: informació errònia: mitjana i percentatge.....	114
Taula 22: Ítems incorrectes pels infants de P5 en funció del model d'entrevista: informació errònia: mitjana i percentatge.....	115

11.5. Annex 5:Relació de gràfics

Gràfic 1: Característiques de la memòria dels infants en edat preescolar	14
Gràfic 2: Característiques del llenguatge i del discurs dels infants en edat preescolar.....	27
Gràfic 3: Característiques del pensament dels infants en edat preescolar.....	36
Gràfic 4: Perspectiva tetradimensional de la suggestionabilitat.....	39
Gràfic 5: Factors de suggestionabilitat en l'entrevista	44
Gràfic 6: Informació correcta i informació errònia.....	118
Gràfic 7: Ítems correctes en funció del model d'entrevista	120
Gràfic 8: Ítems incorrectes en funció del model d'entrevista	121