

TESIS DOCTORAL

2017

**"CAPALIST, PROTOCOLO DE
VALORACIÓN DE CAPACIDADES PARA
TESTIFICAR: ESTUDIO DE
VALIDACIÓN CON MENORES DE 3 A
6 AÑOS DE EDAD"**

EVA ANATOLIA SILVA NOZAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN
PSICOLOGÍA DE LA SALUD

Dra. María José Contreras Alcalde. UNED.

Dr. Antonio Lucas Manzanero Puebla. UCM.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido un reto desde su inicio hasta el final. Sin embargo, ha podido hacerse realidad gracias a la ayuda de muchos que, con su apoyo, su ánimo y su fe en mí han hecho que el compromiso sea tal, que en ningún momento haya pensado en abandonar. Gracias sinceramente a todos, puesto que el camino ha sido largo y hasta la más pequeña intervención ha hecho posible la consecución de este objetivo.

Gracias, María José Contreras y Antonio L. Manzanero, con vosotros he aprendido mucho y espero aprender mucho más. Llevar a cabo este proyecto bajo vuestra dirección ha sido un hito en mi carrera académica y solo ha sido posible con vuestra dedicación y buen hacer. Vuestra ayuda ha sido fundamental de principio a fin.

Gracias, a mis compañeros de la Guardia Civil, sois muchos los que siempre escuchasteis mis nuevos proyectos y me apoyasteis para su puesta en marcha. Vuestro apoyo ha sido esencial para el desarrollo de aspectos concretos del trabajo, en especial:

Al Equipo de Mujer y Menor de la Unidad Orgánica de la Guardia Civil de Madrid, en especial a Regina y María Jesús, de vosotras aprendí de primera mano el trabajo policial con menores. A Jesús Rubio y Carlos Caro, que confiaron en mí desde el primer día que llegue a Tres Cantos.

A la Sección de Análisis del Comportamiento Delictivo, que me enseñasteis el trabajo del psicólogo criminalista en Guardia Civil (José Luis, Carlos, Ana, Andrés, José Manuel y Cristina), a todos vosotros, os admiro y sois fuente de inspiración de este proyecto. A José Manuel Quintana, siempre me has tendido la mano, que me ha permitido avanzar y superarme, gracias por tu confianza en mí. A Andrés

Sotoca, que siempre me ha dado buenos consejos, en especial en este último año en el que han abundado los encuentros y desencuentros profesionales y de los que me ha dado siempre una amplia perspectiva. A José Luis González, que especialmente influyó en empezar este reto. A Marcos Moreno, que sin ser de la Sección, estuvo vinculado a ella y desinteresadamente me ayudó en más de una ocasión.

A la Escuela de Especialización y al Área de Información que apoyó y facilitó la realización de la parte empírica de este proyecto. De manera muy especial, a Félix Carrasco que confía y apoya la innovación y desarrollo y a Teresa Vega que me ahorró un montón de papeleo y siempre tiene una crítica constructiva para cada situación.

Gracias, al colegio Europa de Pinto, en especial a César Yusta que abrió las puertas al proyecto y favoreció enormemente su consecución, así como a todos los maestros y maestras de infantil por su paciencia en cada interrupción que podíamos llevar a cabo.

Gracias, al colegio Marqués de Vallejo de Valdemoro, que escuchó atentamente el proyecto y comprendió la importancia del mismo. Gracias a su director, Pablo Zúñiga, que simplificó tanto la logística del mismo, así como a su equipo directivo y secretaria. A todo el profesorado de infantil, Marisa Sanz, Carmen Ceballos, Manoli Delgado, Patricia del Pozo, Carmen García, Ana Belén Sardiña, Cecilia Puente, Ángel Merino, Pilar Torrecusa, que me ayudaron enormemente tanto con los niños como con los padres.

Gracias, a todos los niños y niñas participantes que todos los días me recibían con una estimulante (o motivadora) sonrisa y me despedían con otra mayor.

Gracias a mis padres, porque me habéis enseñado a luchar y que en el camino puedo caer mil veces, pero que las

caídas no son un fracaso, sino un aprendizaje. A mi hermana Lorena, siempre estás ahí y nunca fallas, aunque eso supone muchas veces que en tu lista, tú seas la última. Y a mi hermana Flor porque me muestra el lado más cauto; a ambas porque en todo momento me aconsejáis y escucháis.

Gracias a ti, José Antonio Castro, porque todos mis sueños y objetivos los he hecho a tu lado, el más importante de todos: nuestro hijo Germán, que tanta luz ha dado a nuestra vida.

A todos y cada uno de los niños y niñas que sufren, ya que desgraciadamente en la mayoría de los casos son invisibles...

ÍNDICE

PROLOGO

1. NECESIDADES DE EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES PARA TESTIFICAR EN EL CONTEXTO POLICIAL	30
2. OBJETIVOS DE LA TESIS: ELABORACIÓN DEL PROTOCOLO DE VALORACIÓN DE CAPACIDADES COGNITIVAS "CAPALIST"	34
3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	34

PARTE I.- INTRODUCCIÓN TEÓRICA.

1. INTRODUCCIÓN	37
2. PSICOLOGÍA JURÍDICA Y SUS CAMPOS DE INTERVENCIÓN	39
3. EXACTITUD EN PSICOLOGÍA DEL TESTIMONIO	43
3.1. <u>FACTORES DEL TESTIGO</u>	
3.1.1. <i>CAPACIDAD DE MEMORIA</i>	44
3.1.1.1. <i>Sistemas de Memoria</i>	48
3.1.1.2. <i>Amnesia Infantil.</i>	52
3.1.1.3. <i>Particularidades de la memoria en víctimas de delito. Memorias Traumáticas</i>	55
3.1.2. <i>SUGESTIBILIDAD</i>	57
3.1.3. <i>FALSAS MEMORIAS</i>	61
3.1.3.1. <i>Falsas Memorias y Sugestibilidad</i>	63
3.1.4. <i>OTRAS CAPACIDADES COGNITIVAS EN MENORES DE TRES A SEIS AÑOS DE EDAD</i>	65
3.1.4.1. <i>Descripciones</i>	65
3.1.4.2. <i>Verdad - Mentira</i>	67
3.1.4.3. <i>Identificación de Estados Subjetivos</i>	68
3.2. <u>FACTORES QUE AFECTAN A LA RETENCIÓN Y RECUPERACIÓN</u>	
3.2.1. <i>Recuerdo y tipos de olvido</i>	70

3.2.2.	<i>Demora y decaimiento de la huella de memoria</i>	73
3.2.3.	<i>Los efectos de la recuperación múltiple</i>	74
3.2.4.	<i>Tipos de Entrevista</i>	75
3.3.	<u>MARCO LEGAL RELATIVO A LA OBTENCIÓN DE LAS DECLARACIONES DE VÍCTIMAS O TESTIGOS</u>	80
3.4.	<u>USO DEL PROTOCOLO CAPALIST</u>	83

PARTE II.- DESARROLLO DEL CAPALIST.- Lista de Capacidades

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO GENERAL Y OBJETIVOS

1.	INTRODUCCION	88
2.	OBJETIVOS	89
2.1.	<u>OBJETIVO GENERAL</u>	89
2.2.	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	90

CAPÍTULO II:

**ESTUDIO PILOTO COLEGIO EUROPA DE PINTO.
CAPACIDAD DISCRIMINATORIA DEL PROTOCOLO POR GRUPOS DE EDAD.**

1.	INTRODUCCION	92
2.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS	92
3.	MÉTODO	
3.1.	<u>PARTICIPANTES</u>	94
3.2.	<u>MATERIALES</u>	95
3.2.1.	<i>BAS II.- Escala de Aptitudes Intelectuales</i>	95
3.2.2.	<i>CAPALIST v.2.- Lista de Capacidades</i>	109
3.3.	<u>PROCEDIMIENTO</u>	112

4. RESULTADOS	113
4.1. <u>RESULTADOS N=39, "CAPALIST"</u>	113
4.2. <u>RESULTADOS N=25, TEST CAPALIST Y TEST</u> <u>BAS II</u>	116
5. DISCUSIÓN	121

**CAPÍTULO III:
VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO CAPALIST
(ESTUDIO COLEGIO MARQUES DE VALLEJO DE VALDEMORO).**

1. ESTRUCTURA DEL ESTUDIO	130
---------------------------	-----

**SECCIÓN 1.-
Test BASII y Protocolo CAPALIST**

1. INTRODUCCION	134
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	134
3. MÉTODO	136
3.1. <u>PARTICIPANTES</u>	136
3.2. <u>MATERIALES</u>	136
3.2.1. <i>BAS II.- Escala de Aptitudes</i> <i>Intelectuales</i>	136
3.2.2. <i>CAPALIST v3.- Lista de Capacidades</i>	137
3.3. <u>PROCEDIMIENTO</u>	140
4. RESULTADOS	141
5. DISCUSIÓN	146

SECCIÓN 2.-

Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos.

1. INTRODUCCIÓN	152
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	153
3. MÉTODO	155
3.1. <u>PARTICIPANTES</u>	155
3.2. <u>MATERIALES</u>	155
3.2.1. <i>TAREA DE RECUERDO DEMORADO DE HECHOS COMPLEJOS</i>	155
3.3. <u>PROCEDIMIENTO</u>	157
4. RESULTADOS	161
5. DISCUSIÓN	178

SECCIÓN 3.-

**Estudio de la relación lineal entre los resultados del
test BASII y la Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos
Complejos.**

1. INTRODUCCIÓN	188
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	190
3. MÉTODO	191
3.1. <u>PARTICIPANTES</u>	191
3.2. <u>MATERIALES</u>	192
3.3. <u>PROCEDIMIENTO</u>	192
4. RESULTADOS	193
5. DISCUSIÓN	199

SECCIÓN 4.-

**Estudio comparativo entre el test BASII y la percepción
de padres y profesores relativos a las aptitudes
intelectuales de los menores.**

1. INTRODUCCION	204
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	205
3. MÉTODO	206
3.1. <u>PARTICIPANTES</u>	206
3.2. <u>MATERIALES</u>	207
3.2.1. HOJA COMPARATIVA "¿CUÁNTO CREO QUE SABE?"	207
3.3. <u>PROCEDIMIENTO</u>	207
4. RESULTADOS	208
5. DISCUSIÓN	212

CAPÍTULO IV:

**ANÁLISIS DE LA PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CAPALIST
MEDIANTE EL MODELO RASCH.**

1. INTRODUCCION TEÓRICA Y OBJETIVOS	216
1.1. <u>EL MODELO RASCH.</u>	219
1.2. <u>VENTAJAS Y PROPIEDADES DEL MODELO RASCH</u>	220
2. MÉTODO	222
2.1. <u>PARTICIPANTES</u>	222
2.2. <u>MATERIALES</u>	223
2.3. <u>PROCEDIMIENTO</u>	223
3. ANÁLISIS DE DATOS	223
4. RESULTADOS	225
4.1. <u>MEMORIA</u>	226
4.2. <u>DESCRIPCIONES</u>	230
4.3. <u>ORIENTACIÓN</u>	233

4.4. <u>MORAL</u>	237
5. DISCUSIÓN	240

CAPÍTULO V:
DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

1. INTRODUCCION	246
2. ESTABLECIMIENTO DEL PROTOCOLO CAPALIST	247
3. LIMITACIONES DEL PROTOCOLO CAPALIST	254
4. PROYECCIÓN FUTURA	256

<u>REFERENCIAS .</u>	258
-----------------------------	-----

<u>ANEXOS .</u>	287
------------------------	-----

1. ANEXO 1.- DIBUJO MORAL	281
2. ANEXO 2.- PERFIL FACILITADO A LA FAMILIA DEL TEST BASII	283
3. ANEXO 3.- CAPALIST V.1	287
4. ANEXO 4.- CAPALIST V.2	291
5. ANEXO 5.- CAPALIST V.3	299
6. ANEXO 6.- PREGUNTAS UTILIZADAS PARA LA EXPLORACIÓN DE LA CONDICIÓN DE RECUERDO CON INDICIOS TAREA DE HECHOS COMPLEJOS	303
7. ANEXO 7.- HOJA COMPARATIVA FAMILIAS ¿CUÁNTO CREO QUE SABE?	305
8. ANEXO 8.- CAPALIST V8	309
9. ANEXO 9.- EJEMPLO DE LOS RESULTADOS ARROJADOS POR EL PROGRAMA INFORMÁTICO DEL CAPALIST	315

ABREVIATURAS Y SIGLAS

DI	Discapacidad Intelectual
EMUME	Equipo de Mujer y Menor de Guardia Civil.
SACD	Sección de Análisis del Comportamiento Delictivo.
CAPALIST	Lista de Capacidades.
CI	Cociente Intelectual.
DM	Dibujo Moral.
IG	Índice General de Inteligencia
IGNV	Índice General no Verbal
IV	Índice Verbal.
RP	Razonamiento Perceptivo.
IE	Índice Espacial.
CV	Comprensión Verbal.
N	Nominación.
SG	Semejanzas Gráficas.
CN	Conceptos Numéricos.
CC	Cubos.
CO	Copia.
RI	Reconocimiento de Imágenes.
PD	Puntuaciones Directas.
PA	Puntuaciones de Aptitud.
Db	Dibujo
M	Modelo
Dm.	Demostración.

RL	Recuerdo Libre.
RCI	Recuerdo con Indicios.
ARL	Aciertos Recuerdo Libre.
ERL	Errores Recuerdo Libre.
ACI	Aciertos con Indicios.
ECI	Errores con Indicios.
F	Sexo Femenino.
M	Sexo Masculino

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1.1.- Distintos ámbitos de la psicología Jurídica según Muñoz et al (2011).....40
- Tabla 1.2.- Principales sistemas de memoria y aprendizaje humanos Schacter y Tulving (1994).....49
- Tabla 2.1.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo que llevaron a cabo el CAPALIST+DM.....94
- Tabla 2.2.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo que realizaron CAPALIST+DM+BASII.....95
- Tabla 2.3.- Test BAS II. Aptitudes o procesos evaluados.97
- Tabla 2.4. - Test BAS II Infantil administrados.....98
- Tabla 2.5.- Tipos de puntuaciones transformadas del BAS-II (Arribas y Corral, 2011).....99
- Tabla 2.6.- Fiabilidad del test "Comprensión Verbal" (Arribas y Corral, 2011).....101
- Tabla 2.7.- Fiabilidad del test "Nominación" (Arribas y Corral, 2011).....102
- Tabla 2.8.- Fiabilidad del test "Semejanzas Gráficas" (Arribas y Corral, 2011).....103
- Tabla 2.9.- Fiabilidad del test "Conceptos Numéricos" (Arribas y Corral, 2011).....104
- Tabla 2.10.- Fiabilidad del test "Cubos" (Arribas y Corral, 2011).....106
- Tabla 2.11.- Fiabilidad del test "Copia" (Arribas y Corral, 2011).....107
- Tabla 2.12.- Fiabilidad del test "Reconocimiento de Imágenes" (Arribas y Corral, 2011).....107
- Tabla 2.13.- Categorías descriptivas del manual técnico BASII.....108
- Tabla 2.14.- Ejemplo preguntas de la categoría de Memoria del CAPALIST.....111

- Tabla 2.15.- Temporalización para la aplicación de los tests. 113
- Tabla 2.16.- Distribución de la muestra por curso y sexo. Descriptivos por edad 114
- Tabla 2.17.-Correlaciones entre categorías del CAPALIST con edad y curso 115
- Tabla 2.18.-Distribución de la muestra por curso y sexo (n=25) 116
- Tabla 2.19.- Descriptivos de los índices del test BASII (n=25) 117
- Tabla 2.20.- Descriptivos de los atributos de capacidad del CAPALIST, índices del test BASII, edad y curso (n=25) 118
- Tabla 2.21.- Correlaciones entre categorías del CAPALIST y los índices del test BASII 119
- Tabla 3.1.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo. Descriptivos según edad 136
- Tabla 3.2.- Puntuaciones de evaluación del CAPALIST 138
- Tabla 3.3. Descriptivos de los resultados del test BAS II (n=83). 141
- Tabla 3.4.- Descriptivos de los resultados del test CAPALIST (n=83). 142
- Tabla 3.5.- Correlaciones entre los índices del BASII y los atributos de capacidad del CAPALIST y edad (n=83).. 144
- Tabla 3.6.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo. Descriptivos según edad (n=110). 155
- Tabla 3.7.- Descriptivos de las condiciones de la Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos(n=110). 162
- Tabla 3.8.- Correlación de Pearson entre las distintas condiciones de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos complejos y Edad de los participantes(n=110). 171

- Tabla 3.9.- Descriptivos por sexo entre las distintas condiciones de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos (n=110).....173
- Tabla 3.10.-Descriptivos por curso entre las distintas condiciones de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos (n=110).....175
- Tabla 3.11.-ANOVA de un factor en Aciertos Recuerdo Libre y con Indicios.....176
- Tabla 3.12.- Prueba Scheffe por curso en Aciertos Recuerdo Libre y con Indicios.....176
- Tabla 3.13.- Prueba Kruskal-Wallis por curso en Errores Recuerdo Libre y con Indicios.....177
- Tabla 3.14.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo. Descriptivos según edad (n=93).....192
- Tabla 3.15.- Descriptivos del test BAS II (n=93).....194
- Tabla 3.16.- Descriptivos de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos (n=93).....194
- Tabla 3.17.- Correlaciones entre los resultados de la prueba de Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos y los índices de aptitud del test BASII.....198
- Tabla 3.18.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo. Descriptivos según edad(n=78).....206
- Tabla 3.19.- Medias de cada test según la fuente de valoración.....208
- Tabla 3.20.- Medias de los tests "Comprensión Verbal" y Nominación según la fuente de valoración y curso.....209
- Tabla 3.21.- Medias de los tests Semejanzas Gráficas y Conceptos Numéricos la fuente de valoración y curso.....210
- Tabla 3.22.- Medias de los tests "Copia y Cubos" según la fuente de valoración y curso.....211
- Tabla 3.23.- Matriz de distancia de disimilaridades entre variables.....212

- Tabla 4.1.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo. Descriptivos según curso(n=83). 222
- Tabla 4.2.- Estadísticos y fiabilidad por curso en "Memoria" 228
- Tabla 4.3.- Estadísticos y fiabilidad por sexo en "Memoria" 229
- Tabla 4.4.- Estadísticos y fiabilidad por curso en "Descripciones" 232
- Tabla 4.5.- Estadísticos y fiabilidad por sexo en "Descripciones" 233
- -Tabla 4.6.- Estadísticos y fiabilidad por curso en "Orientación" 235
- -Tabla 4.7.- Estadísticos y fiabilidad por sexo en "Orientación" 236
- Tabla 4.8.- Estadísticos y fiabilidad por curso en "Moral" 239
- -Tabla 4.9.- Estadísticos y fiabilidad por sexo en "Moral" 240

ÍNDICE DE FIGURAS E IMAGENES

- Figura 1.1.- Modelo Modal de Memoria (Atkinson y Shiffrin, 1968).....45
- Figura 1.2.- Modelo de Memoria de Broadbent "Cruz de Malta" (1984).....46
- Figura 1.3.- Modelo de Memoria de Cowan (1988).....47
- Figura 1.4.- Componentes de la memoria a largo plazo propuestos por Squire (1992a)48
- Figura 1.5- Relaciones hipotéticas en la aparición de la Memoria Autobiográfica de uno a cinco años (Nelson y Fivush,2004)"54
- Figura 1.6- La tarea de falsa creencia (Ilustraciones de Á. Rivière).....70
- Figura 3.1.- Fotogramas película "La ladrona de libros".156
- Figura 3.2.-Desarrollo de la Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos.....159
- Figura 3.3.- Ejemplos de las unidades mínimas de la escena de video de la tarea.....160
- Figura 3.4.- Número de detalles informados en las condiciones de "Acierto Recuerdo Libre" vs. "Acierto Recuerdo con Indicios".....164
- Figura 3.5.- Número de detalles informados en las condiciones de "Errores Recuerdo Libre" vs. "Recuerdo con Indicios".....166
- Figura 3.6.- Porcentajes de la condición "Acierto Recuerdo Libre".....167
- Figura 3.7.- Porcentajes de la condición "Acierto con Indicios".....168
- Figura 3.8.- Porcentajes de la condición "Errores Recuerdo Libre".....169
- Figura 3.9.- Porcentajes de la condición "Errores Recuerdo Libre".....170

- Figura 3.10.- Histogramas de los resultados de las distintas condiciones de la Tarea de Recuerdo de Hechos Complejos 195
- Figura 3.11.- Histogramas de los índices de aptitud del TEST BASII 196
- Figura 3.12.- Medias de los tests "Comprensión Verbal" y "Nominación" según la fuente de valoración y curso... 209
- Figura 3.13.- Medias de los tests "Semejanzas Gráficas" y "Conceptos Numéricos" según la fuente de valoración y curso 210
- Figura 3.14.- Medias de los tests "Copia" y "Cubos" según la fuente de valoración y curso 211
- Figura 4.1.- Mapa Wright del atributo de capacidad de "Memoria" del protocolo CAPALIST 227
- Figura 4.2.- Mapa Wright del atributo de capacidad de "Descripciones" del protocolo CAPALIST 231
- Figura 4.3. - Mapa Wright del atributo de capacidad de "Orientación" del protocolo CAPALIST 234
- Figura 4.4.- Mapa Wright del atributo de capacidad de "Moral" del protocolo CAPALIST 237

PRÓLOGO

1. NECESIDADES DE EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES PARA TESTIFICAR EN EL CONTEXTO POLICIAL.

En muchos delitos denunciados en el ámbito policial, el principal indicio o fuente de información son los testimonios que aportan las víctimas, testigos o sospechosos para esclarecer los hechos. *"...los delitos contra las personas, y dentro de éstos, los delitos contra la libertad e indemnidad sexual, la importancia del testimonio y las buenas prácticas a la hora de obtenerlos resulta crucial para un buen desempeño policial a nivel de investigación"* (Quintana y Silva, 2014, p.263).

Sin embargo, en el contexto de la actuación policial, así como en el judicial, en muchas ocasiones la valoración de capacidades para testificar permanece en un segundo plano. La razón de ello, es la presunción de escasa veracidad del testimonio de las personas especialmente vulnerables (menores de corta edad, personas con discapacidad intelectual, personas con algunas enfermedades mentales y ancianos que podrían tener un deterioro cognitivo no patológico) (Henry, Ridley, Perry y Crane, 2011; Manzanero, Quintana y Contreras, 2015; Peled, Iarocci y Connolly, 2004; Sobsey y Doe, 1991; Stobbs y Kebbell, 2003; Tharinger, Horton y Millea, 1990; Valenti-Hein y Schwartz, 1993). El origen de esta idea no es otro que la sobregeneralización de las capacidades de la persona a la que se va a tomar declaración, encasillándolos directamente en "capaces" o "no capaces" y pasando por alto la gran variabilidad existente en las destrezas implicadas en una declaración o testimonio (Campos, Martínez-Castilla y Sotillo, 2013). Este sesgo se debería a que las pruebas estándar no son adecuadas para establecer las capacidades cognitivas reales de las personas con discapacidad intelectual, especialmente cuando tiene graves problemas de

neurodesarrollo, ya que suelen dar lugar a puntuaciones generalizadas como un efecto suelo (Tenorio, Campos y Karmiloff-Smith, 2014).

En cualquier caso, la evaluación del testimonio como fuente de información, tanto en el contexto policial como en el forense, se ha centrado principalmente en la evaluación de la credibilidad o verosimilitud del mismo, cerrando fronteras muy livianas en torno a estos adjetivos. Todo ello, ha dado lugar a una reducción del problema en una sola pregunta: ¿lo declarado es verdad o mentira? Obviando que una declaración falsa puede ser producto no solo de la mentira (intencional) sino también del error (Manzanero, 2010a), y que por tanto, es inexcusable no tener en cuenta aspectos que pueden estar detrás de los errores, como por ejemplo cuestiones relacionadas con el desarrollo de los procesos cognitivos complejos. La transcendencia radica en que la inocencia o culpabilidad del imputado de un delito puede depender del testimonio.

Pese a todo lo señalado, se han intentado acotar los factores que afectan al testimonio, dividiendo los mismos en "variables del sistema" y "variables a estimar" (Wells, 1978). Las variables del sistema serían las que están bajo el control directo del sistema judicial, mientras que las variables a estimar serían las que afectan a la precisión del testigo, pero no están bajo el control del sistema de justicia criminal.

Dentro de las primeras, las variables del sistema, se encontrarían las técnicas de entrevista empleadas en el sistema de justicia, cuyas pautas a la hora de realizar las mismas van a influir claramente en el testimonio ofrecido por la víctima o testigo. Por lo que una buena o mala entrevista influirá clara y directamente en el testimonio del hecho a investigar.

En el caso de las variables a estimar, y dentro de éstas, las variables de las personas, hay que diferenciar claramente las capacidades que tiene el testigo/víctima para ofrecer el relato de lo sucedido. Cuando las víctimas son especialmente vulnerables, la causa debe adecuarse a las características específicas de la misma. Por lo que una vez más, el estudio previo de las capacidades es sumamente importante a lo largo de todo este proceso.

En este sentido en la Circular 3/2009 de la Fiscalía General del Estado sobre protección de los menores víctimas y testigos se señala que, según las aportaciones de la psicología del testimonio se establece *“una edad límite para el testimonio infantil, situada en torno a los tres años de edad, fase en que concurre una muy reducida capacidad cognitiva-léxica”*. Así mismo, esta circular señala y reconoce los cambios en la evolución madurativa propia de niños de corta edad. En estos casos, podríamos caer en el error de generalizar las capacidades en relación a la edad y por tanto dejar a un lado la casuística relacionada con el menor explorado.

Como podemos ver, una y otra vez se señala la necesidad imperante de un protocolo de valoración de capacidades básicas del menor de corta edad en el momento de la declaración de los hechos y relacionado específicamente con el testimonio. La aplicación de dicho protocolo, además, facilitará el desarrollo de la entrevista y el posterior análisis del relato del menor explorado/entrevistado. Por lo que, esta tesis se centrará en un rango de edad de entre tres a seis años, donde nos encontramos la necesidad de individualizar y valorar esas capacidades, en los menores que hayan sido víctimas o testigos de delitos, previo a la exploración policial o judicial. Ya que en este rango de edad, los niños se encuentran en un periodo de transición

donde las capacidades cognitivas más relevantes en la testifical (memoria y procesos metacognitivos) se encuentran en pleno desarrollo con amplias diferencias entre unos y otros.

El planteamiento para la creación de este protocolo se inicia como consecuencia de una de las características más notables de la Guardia Civil, el servicio al ciudadano y su cercanía a él. En las tareas desempeñadas en su día a día se observó la necesidad de perfeccionar el servicio hacia las víctimas más vulnerables. Los menores de corta edad, y en concreto los menores de entre 3 a 6 años de edad, así como las personas con discapacidad intelectual (DI), centraban la atención de los profesionales de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Las dificultades a la hora de recoger sus testimonios, debido a las características inherentes de su desarrollo evolutivo y cognitivo, han señalado la necesidad de establecer un protocolo claro y conciso. El mismo permitirá a los especialistas de Mujer y Menor (EMUME's) y a la Sección de Análisis del Comportamiento Delictivo (SACD) de Policía Judicial señalar las características del menor entrevistado previo a su exploración con fines de investigación.

A través de la implementación de este protocolo, se conseguiría no solo un acercamiento y abordaje eficaz de la exploración del menor víctima o testigo sino que, además, ayudará en la elaboración posterior de las preguntas sobre el hecho delictivo a investigar y en la valoración de la información aportada por el menor.

2. OBJETIVOS DE LA TESIS: ELABORACIÓN DEL PROTOCOLO DE VALORACIÓN DE CAPACIDADES COGNITIVAS "CAPALIST".

Se pretende desarrollar un procedimiento (que denominaremos "CAPALIST") rápido y objetivo para la evaluación por parte del psicólogo/especialista policial de las capacidades de los menores víctimas/testigos de delitos al inicio de la exploración, que dé paso a una fiable, válida y precisa entrevista sobre los hechos ocurridos. Todo ello en su conjunto facilitaría el abordaje de los hechos a investigar en las entrevistas a menores.

En la elaboración de esta herramienta, se han desarrollado distintas versiones que han dado lugar al protocolo final cuya validación veremos en capítulos posteriores. Las distintas modificaciones realizadas siempre han estado dirigidas hacia el mismo fin: la mejora del protocolo.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.

En la primera parte de la tesis, bajo el epígrafe de "**Introducción Teórica**" se procede a realizar una revisión teórica centrada fundamentalmente en situar el ámbito de intervención del CAPALIST, así como los factores que afectan a la exactitud del testimonio, ajustándonos fundamentalmente a las peculiaridades de niños de corta edad, así como a los objetivos del CAPALIST.

En la segunda parte, bajo el nombre "**Desarrollo del CAPALIST .- Lista de Capacidades**", se presentan cuatro capítulos distintos. El primero de ellos es introductorio a la labor que se va a presentar en la parte empírica y se ha denominado "*Planteamiento General y Objetivos*".

A continuación, se desarrolla el capítulo número dos bajo el epígrafe *"Estudio Piloto Colegio Europa de Pinto. Capacidad discriminatoria del protocolo por grupos de edad"*. Este primer estudio empírico, versó sobre la aplicación del protocolo en una muestra formada por 39 niños y niñas, con el objetivo de analizar su capacidad para discernir, entre los distintos grupos de edad, las diferentes capacidades valoradas en el CAPALIST.

En el capítulo número tres se procedió a la validación del "CAPALIST" en el colegio concertado Marqués de Vallejo de la localidad de Valdemoro (Madrid). Para ello se dividió el mismo en cuatro secciones diferentes que se explican brevemente a continuación. El epígrafe se denominó *"Validación del Protocolo CAPALIST. Estudio Colegio Marqués de Vallejo de (Valdemoro)"*.

En la primera sección, *"Test BASII y protocolo CAPALIST"*, se realizó un estudio a través de comparaciones entre los resultados obtenidos en el test estandarizado en muestra española sobre aptitudes intelectuales "Test BASII" y los resultados obtenidos en el CAPALIST (Lista de Capacidades). En esta ocasión la muestra estuvo compuesta por un total de 83 escolares de entre tres a seis años de edad.

En la segunda sección, *"Estudio de los resultados de la Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos"*, se realizó un estudio comparativo de dos posibles condiciones de Recuerdo Demorado, el *Recuerdo Libre vs. Recuerdo con Indicios* relativos a una escena de video de corta duración, tras el transcurso de tres días desde su visualización. En el mismo, se realizó un análisis del tipo de detalles informados por los niños sobre la escena, dividiéndolas en tres categorías "acciones", "personas" y "objetos". Tras esto, se procedió a observar la relación lineal a través del coeficiente de correlación de Pearson del número de detalles

informados, tanto de los aciertos como de los errores en la condición de Recuerdo Libre y Recuerdo Demorado, así como de la edad de los mismos. En esta ocasión la muestra estuvo compuesta por un total de 110 niños y niñas.

En la tercera sección, se procedió a comparar la relación lineal entre los resultados del test BASII y la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos (*"Estudio de la relación lineal entre los resultados del test BASII y la Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos"*). Para ello, se realizó un análisis de los resultados relativos a la existencia o no de relación lineal a través del coeficiente de correlación de Pearson de los resultados de los distintos índices del test BASII con el número de detalles informados, tanto de los aciertos como de los errores en la condición de Recuerdo Libre y Recuerdo con Indicios de la tarea de Recuerdo de Hechos Complejos.

Por último, en la cuarta sección se realizó el *"Estudio comparativo entre el test BASII y la percepción de padres y profesores relativa a las aptitudes intelectuales de los menores"*, considerado de interés debido a la importancia tanto en los procesos penales, como en los judiciales, de las personas de referencia de los menores de corta edad relacionados en causas por delito.

Tras este capítulo se procedió a realizar el análisis de las propiedades psicométricas del CAPALIST mediante el Modelo RASCH, cuyos resultados se describen en el capítulo cuarto de esta tesis, *"Análisis de las Propiedades Psicométricas del CAPALIST mediante el Modelo RASCH"*.

Finalmente, en el último capítulo, *"Discusión General y Conclusiones"*, se significa la utilidad y limitaciones del instrumento objeto de esta tesis doctoral, incidiendo en sus aplicaciones en los ámbitos policial y judicial.

PARTE I: INTRODUCCIÓN TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN.

Establecer un criterio común a la hora de llevar a cabo entrevistas a personas especialmente vulnerables (menores de corta edad, personas con discapacidad intelectual, así como otras personas con características especiales como enfermedad o senectud), víctimas o testigos de delitos, es extremadamente difícil. Las primeras decisiones a tomar son, entre otras, cómo desarrollar un protocolo de entrevista eficaz, qué protocolo se va utilizar para conocer las competencias cognitivas en relación al testimonio, así como cuáles son las aptitudes que se necesitan evaluar que den consistencia al relato de los hechos. Por todo ello, se hace imprescindible evaluar las capacidades para testificar con dos objetivos: adaptar los protocolos de entrevista a las capacidades de los testigos y evaluar posteriormente de forma adecuada la información recogida (Silva, Manzanero y Contreras, 2016).

Así mismo, cuando se habla de capacidades en general, centramos nuestras ideas en el término inteligencia, el cual es definido con numerosas acepciones en función del enfoque o el punto de vista que cada autor desarrolla sobre este constructo. Por el contrario, las aptitudes están formadas por distintas dimensiones, en las que los individuos muestran diferencias observables y sólidas (Carroll, 1993). Estas dimensiones son plasmadas en distintos protocolos o tests cognitivos, diseñados al efecto para medir determinadas aptitudes, así como las adaptaciones necesarias en función de la población a la que se encuentra dirigida.

Tal y como señalan Elliot, Smith y Mc Cullogh (2011), la generalización es el factor más importante en el que se

basan este tipo de protocolos¹: "en un test psicométrico le presentamos al niño una muestra de ítems de un dominio particular y en función de su ejecución realizamos generalizaciones acerca de su aptitud en ese dominio y en todos los que se relacionan con él" (Elliot et al., 2011, p. 36). Sin embargo, el presente trabajo intenta evaluar las capacidades de testigos o víctimas de delitos desde el de vista de la psicología del testimonio en su aplicación a la psicología criminalista. Es decir, no se busca conocer la etiqueta del factor cognitivo (g), inteligencia o "CI" de la persona que narra su experiencia en relación a un delito, sino que se busca conocer con fiabilidad suficiente las capacidades de los mismos en relación a su testimonio.

Por todo ello, todos los esfuerzos de esta investigación se van a centrar en establecer un adecuado protocolo de entrevista para la evaluación de capacidades en menores de corta edad, en concreto en menores de tres a seis años. A continuación, se procede a abordar los puntos centrales relacionados con dicha evaluación.

2. PSICOLOGÍA JURÍDICA Y SUS CAMPOS DE INTERVENCIÓN.

En relación al campo de investigación en el que se inserta este trabajo, uno de los primeros pasos a realizar es definir en qué área de la psicología nos encontramos y su relación con el derecho, separándola por tanto de otros campos como la psicología social o la clínica. Consecuentemente, se define Psicología Jurídica como el ámbito de la Psicología que "desarrolla sus investigaciones y metodología para mejorar el ejercicio del Derecho, en general, y la intervención del Sistema de Justicia en

¹ Referidos a las aptitudes intelectuales.

particular, entendiéndose por éste Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Administración de Justicia e Instituciones Penitenciarias" (Muñoz et al., 2011).

Sin embargo, aún estamos lejos de poder señalar claramente todas las particularidades del campo de intervención en el que se enmarca nuestra tarea, debido a la gran complejidad de las labores desarrolladas dentro de la Psicología Jurídica.

En el trabajo de Muñoz y cols. (2011) se definen, con gran acierto, nueve áreas en las que se desarrollan los ámbitos que la conforman según dos criterios claramente diferenciados, el primero es el ámbito académico e investigador, y un segundo es el relativo a la aplicación de los saberes que la integran. Lejos de profundizar sobre cada una de las tareas que se desarrollan en estas áreas, se procede a adjuntar un cuadro resumen en las que se señalan las mismas, deteniéndonos a continuación en enumerar las características de la Psicología del Testimonio.

Tabla 1.1.- Distintos ámbitos de la psicología Jurídica (Muñoz et al., 2011)-

PSICOLOGÍA JURÍDICA	PSICOLOGÍA FORENSE, PERICIAL O PSICOLOGÍA APLICADA A LOS TRIBUNALES
	PSICOLOGÍA PENITENCIARIA
	PSICOLOGÍA CRIMINALISTA O PSICOLOGÍA JURÍDICA APLICADA A LA FUNCIÓN POLICIAL.
	PSICOLOGÍA JURÍDICA APLICADA A LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
	PSICOLOGÍA DEL TESTIMONIO
	PSICOLOGIA JUDICIAL
	PSICOLOGÍA CRIMINAL O PSICOLOGÍA DE LA DELINCUENCIA
	PSICOLOGÍA DEL TRABAJO Y DE LAS ORGANIZACIONES APICADA AL SISTEMA DE JUSTICIA

La Psicología del Testimonio en el ámbito de la Psicología Jurídica se encarga del estudio de los procesos psicológicos básicos relacionados con la prueba testifical. Las manifestaciones de testigos, víctimas y autores constituyen, en muchos casos, la prueba indiciaria² más relevante y admitida en el proceso penal español.

Los tópicos sobre los que ha versado mayoritariamente la investigación dentro de la Psicología del Testimonio han sido cuatro: a) los factores de influencia en la exactitud de los testimonios, ya que los testimonios pueden ser imprecisos atendiendo a distintos factores que pueden incidir en el proceso de codificación, almacenamiento y recuperación del recuerdo; b) los procedimientos de obtención de declaraciones que permitan obtener la mayor cantidad posible de información exacta, sin influencias negativas; c) la evaluación de la credibilidad del testimonio, ya que constituye una demanda histórica por parte del Derecho a la Psicología la elaboración de métodos de detección de testimonios falsos (por engaño o error); y d) las pruebas de identificación realizadas por testigos y la evaluación de su exactitud, que ayudarían a evitar, o al menos minimizar, algunos de los errores que se cometen y a valorar adecuadamente la actuación de los testigos (Muñoz et al., 2011).

² “Los indicios, a pesar de su importancia, no pueden ser configurados conceptualmente como la prueba directa y la regla general. Si la prueba es indirecta, cede ante la prueba directa y los indicios solo deben ser utilizados cuando resulten graves, precisos y concordantes. En este supuesto fáctico-jurídico, sometido a conocimiento de la Sala, los indicios deben ser utilizados ante esta imposibilidad parcial de prueba directa (inexistencia de huellas y falta de salpicaduras de sangre). Los indicios no constituyen una prueba secundaria y meramente subsidiaria, sino que se complementarían con la prueba directa” (Hernández-Elvira, 2010).

Sin embargo, estos ámbitos de aplicación se encuentran íntimamente relacionados los unos con los otros. En concreto y relacionado con el tema que nos ocupa, la Psicología del Testimonio tiene aplicación tanto en la Psicología Criminalista como en la Psicología Forense.

La Psicología Criminalista circunscribe entre sus tareas el desarrollo de las técnicas de entrevistas tanto a víctimas o testigos como autores en la investigación de los hechos delictivos.

Por otro lado, en relación con la Psicología Forense, pericial o psicología aplicada a los Tribunales tiene como principal función la elaboración de informes periciales, los cuales se basan, entre otras evidencias, en las distintas entrevistas a los encartados en un proceso penal.

Consecuentemente, vemos la aplicabilidad de la Psicología del Testimonio en ambas ramas de la Psicología Jurídica y concretamente, en la prueba testifical en la que incide esta investigación. El testimonio, será de transcendencia para la resolución de muchos hechos delictivos, en los que una carencia parcial de prueba directa no logre desvirtuar el proceso, gracias a la exactitud y credibilidad del testimonio de las personas insertas en el mismo.

A continuación, se procede a analizar estas dos amplias áreas de la Psicología del Testimonio, exactitud y credibilidad, así como los factores que en ellas se relacionan.

3. EXACTITUD EN PSICOLOGÍA DEL TESTIMONIO.

Partiendo de la hipótesis de que *"el relato ofrecido por la víctima se trata de una experiencia vivida"*, las fuentes que pueden alterar la exactitud del mismo se agrupan en dos grandes bloques. En el primero nos encontraríamos con los factores de codificación, divididos a su vez en factores del suceso y los factores del testigo, y en un segundo bloque se agruparían los factores de retención y recuperación (Manzanero, 2008).

En relación a los factores del suceso se encuentran, entre otras, las condiciones perceptivas que rodearon los hechos vividos, así como la familiaridad o el grado de conocimiento del testigo sobre determinados detalles que lo envolvieron y la frecuencia con la que sucedieron los distintos episodios (en el caso de existir más de un hecho).

Por otra parte, los factores del testigo hacen referencia a las diferencias individuales de las personas encartadas en los hechos. Entre los mismos destacamos, la edad, capacidad de memoria, sugestibilidad, así como las posibles limitaciones en la capacidad para testificar que tenga la persona entrevistada. En concreto, en menores, se evaluará la capacidad cognitiva propia del estadio evolutivo en el que se encuentre, al igual que debería hacerse con aquellas víctimas que presenten alguna discapacidad asociada.

Por otra parte, en el segundo bloque, se encuentran los factores que afectan a la retención y la recuperación, entre los que se señalan la demora entre el suceso y el momento de hacerlo explícito, así como los tipos de entrevista -interrogatorio, tanto en número como en forma de llevarlos a cabo.

A continuación, se abordarán tanto los factores relativos al testigo como los que afectan a la retención y

recuperación, puesto que son los más directamente relacionados con nuestra investigación.

3.1. FACTORES DEL TESTIGO.

3.1.1. *CAPACIDAD DE MEMORIA.*

Sería impreciso abordar las características de una prueba testifical asociadas a las capacidades de una víctima sin detenerse en los procesos de *memoria*.

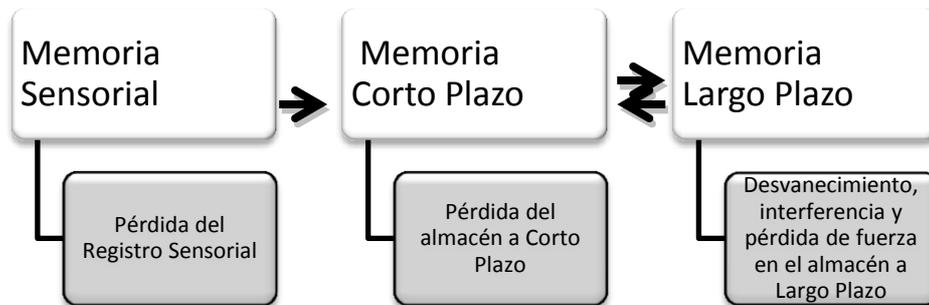
El objetivo de este epígrafe es presentar, de forma sintetizada, los conceptos y características más básicas sobre memoria, así como sus distintos tipos.

A través de la psicología de la memoria, se puede observar la gran variedad existente de modelos cognitivos sobre la misma que exponen, desde sus distintas perspectivas, el funcionamiento teórico de la "memoria". En las mismas, se destaca no sólo la definición y tarea de cada uno de los tipos y subtipos de memoria, sino de la influencia que unos ejercen sobre otros, así como su arquitectura funcional (Manzanero y Álvarez, 2015).

A lo largo del siglo XX, el estudio de la arquitectura funcional de la memoria expuso distintos modelos teóricos, los cuales contradecían la idea de una memoria única y unitaria. Una de las aproximaciones más destacada fue el Modelo Modal de la memoria de Atkison Y Shiffrin (1968), cuya amplia aceptación asumía que la información proveniente del ambiente se procesa a través de la *Memoria Sensorial*. Esa información pasaría a un almacén temporal de *Memoria a Corto Plazo*, antes de su asimilación en la *Memoria a Largo Plazo*, una vez que la información llega a este almacén, se

postula que el aprendizaje se produce, manteniendo una relación secuencial en una única dirección (Figura 1.1) .

Figura 1.1.- Modelo modal de la memoria (Atkison y Shiffrin, 1968) -



Sin embargo, la principal crítica a este modelo fue el hecho de cómo se consolidaba el aprendizaje, ya que en este modelo se postulaba, que el mismo se producía tras mantenerse durante un tiempo determinado la información en el almacén de *Memoria a Corto Plazo*.

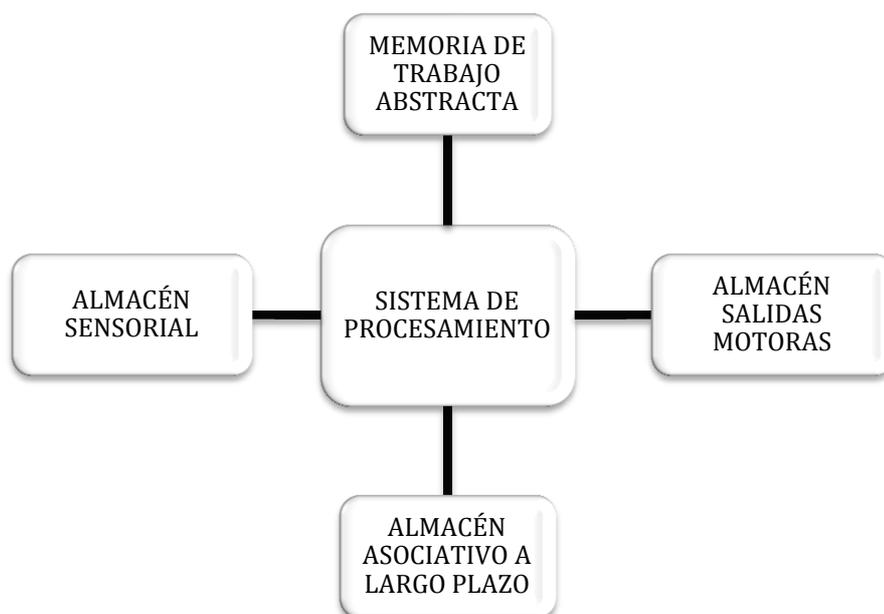
Debido a ello, Craik y Lockhart (1972) propusieron el Modelo Procesual de memoria, el cual se presentó como alternativa al modelo estructural, centrándose en esta ocasión en los procesos de codificación a los que se ve sometida la información. Sus autores señalaron que la capacidad de recordar está relacionada con la profundidad con la que se procesa la información, distinguiendo tres niveles de procesamiento. En el primero de ellos, al que denominaron *Nivel Superficial*, se exploran las características sensoriales y físicas de la información, es decir se centra en la estructura. Un *Nivel Intermedio*, el cual atiende a los rasgos generalmente fonológicos y un *Nivel Profundo*, donde se produce un nivel de análisis semántico o cognitivo y más centrado en el significado, que

permite realizar asociaciones entre ese significado y conocimientos previamente almacenados. Dichos autores concluyeron que, a niveles más profundos de procesamiento la información es más perdurable puesto que favorece la elaboración mental de la información.

Tras los modelos anteriormente citados surgió una alternativa que buscaba integrar ambas corrientes, el Modelo de Memoria de Broadbent (1984), también conocido como el Modelo de Cruz de Malta (Figura 1.2).

Figura 1.2.- Modelo de Memoria de Broadbent

"Cruz de Malta" (1984) -

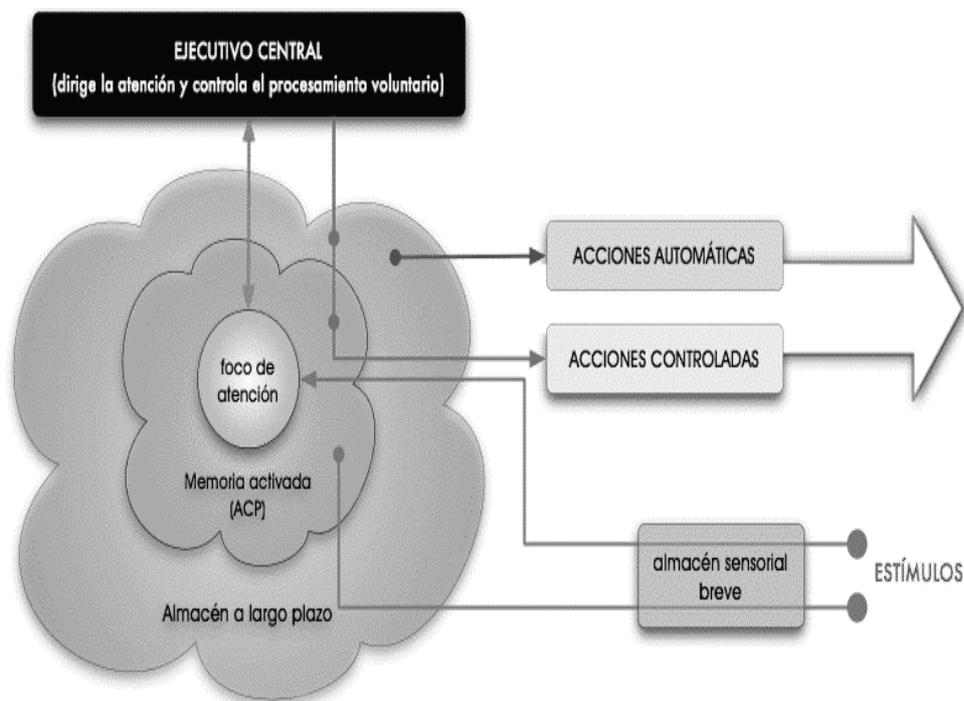


En éste modelo se integraban tanto los procesos como la estructuras planteados en los modelos anteriores, planteando estructuras interconectadas de manera bidireccional con un sistema de procesamiento común e interconectado a todas ellas. En este modelo se plantea la onmidireccionalidad del procesamiento de la información, asumiendo a su vez que

el mismo puede iniciarse sin que exista un estímulo externo. Pese a las ventajas presentadas, éste modelo no careció de críticas, las cuales se señalaban entre otras que no se concretaba con claridad la naturaleza y funciones del sistema, así como que en este modelo, la memoria de trabajo, es meramente un almacén pasivo y separado del almacén de largo plazo (Ruíz-Vargas, 1981).

Debido a estas carencias, en 1988 Cowan (Figura 1.3) planteó un modelo alternativo en el que se plasmaban los avances en investigación relativos a la atención selectiva y a las diferencias entre el procesamiento automático y controlado. En este modelo, el autor distingue de igual forma tres almacenes de memoria (*Almacén Sensorial*, *Almacén a Corto Plazo* y *Almacén a Largo Plazo*) junto con un Procesador o Ejecutivo Central.

Figura 1.3.- Modelo de Memoria de Cowan (1988)-

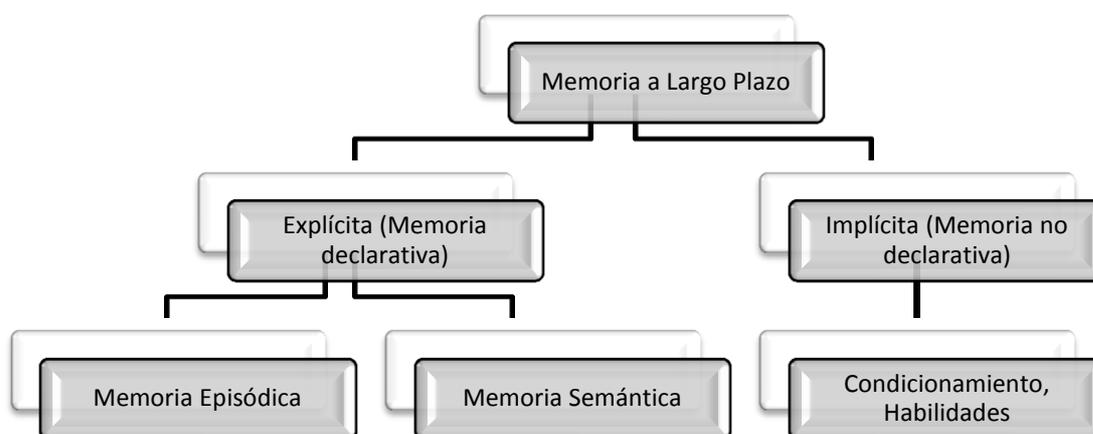


3.1.1.1. SISTEMAS DE MEMORIA.

Al igual que en el caso de los modelos cognitivos de memoria a través de distintas investigaciones se han expuesto clasificaciones de memoria centrándose en revelar las formas y tipos de memoria. Se exponen a continuación dos de las taxonomías más destacables hasta el momento actual.

Una de las principales propuestas (Squire, 1992) (Figura 1.4) destaca la dicotomía entre la Memoria Implícita o no declarativa y la Memoria explícita o declarativa

Figura 1.4- Componentes de la memoria a largo plazo propuestos por Squire (1992) -



En el modelo postulado por Squire, *Memoria Explícita o Declarativa* hace referencia tanto a la información relativa a las situaciones que requieren almacenar y recordar información de situaciones específicas en un momento y lugar determinados (*Memoria Episódica*), como de la información

relativa a características de conceptos y que no supone ninguna estructura de eventos o la situación de los mismos en la línea espacio-tiempo (Memoria Semántica). En ambos casos, el proceso de recuperación de la información es intencional. Por otra parte, la memoria *Implícita* hace alusión a situaciones en las que se ha producido un aprendizaje y en la que la recuperación de la información es a través de la ejecución (habilidades motoras, habilidades cognitivas, condicionamiento simple, etc.) y no a través del recuerdo consciente.

Por su parte, Schacter y Tulving (1994) señalan la existencia de cinco sistemas de memoria, *Memoria Episódica*, *Memoria Semántica*, *Memoria Procedimental*, *Memoria Primaria (o a Corto Plazo)* y *Sistema de Representación perceptiva*. En la Tabla 1.2 se exponen cada uno de los sistemas señalados por estos autores.

Tabla 1.2.- Principales sistemas de memoria y aprendizaje humanos Schacter y Tulving (1994)-

Sistema	Contenido	Recuperación
Memoria Procedimental	Hábitos y destreza, condicionamiento simple	Implícita
Sistema de Representación Perceptiva	Priming	Implícita
Memoria Semántica	Conocimiento General del Mundo	Implícita
Memoria Episódica	Recolección consciente del pasado personal.	Explícita
Memoria Corto Plazo	Información rápidamente disponible sobre eventos cognoscitivos recientes	Explícita

En esta propuesta, los autores señalan que la Memoria Procedimental, el Sistema de Representación Perceptiva y la Memoria Semántica, serían memorias implícitas, mientras que la memoria a Corto Plazo y la Memoria Episódica serían explícitas.

Durante las entrevistas a víctimas o testigos de delitos de distinta tipología delictiva se "provoca" que accedan a su "Memoria Explícita o Declarativa", y concretamente a su *Memoria Episódica*. De esta manera, les será posible acceder a sucesos específicos que acontecieron en un punto temporal determinado y situados espacialmente. Así mismo, durante las entrevistas se tendrá en cuenta la relación existente entre Memoria Episódica y la *Memoria Semántica*, que acumula el conocimiento del mundo y de nuestra sociedad, es decir, de todo lo que nos rodea y que da significado a cada situación, y a partir de la que podría generarse un falso testimonio.

Con respecto a la relación entre Memoria Episódica y Semántica, Tulving (1972) estableció que ambos tipos de memoria difieren uno del otro tanto en la forma de almacenar la información, en las condiciones y consecuencias de la recuperación de ambas, así como la susceptibilidad a la interferencia y borrado de la información almacenada. Sin embargo, señala que ambos sistemas interactúan con frecuencia en la transmisión de la información verbal, variando la dependencia en función de la tarea.

Así mismo, Eysenck (2010) señala que la posible relación entre ambos tipos de memoria es simplemente que la Memoria Semántica es el resultado de la acumulación de muchos episodios ya que la información sobre un determinado concepto se ha adquirido desde el aprendizaje formal, así como por el contacto con esa información en distintos momentos y situaciones.

Durante las entrevistas-exploraciones se apela en sucesivas ocasiones a *Memoria Autobiográfica*. De una manera muy simple se podría señalar que este tipo de memoria hace referencia a los recuerdos sobre nosotros mismos, de especial relevancia para la historia vital de los individuos.

Pese a ello, la definición de *Memoria Autobiográfica* es mucho más compleja, algunos autores parten de las taxonomías anteriormente mencionadas, e indican que la Memoria Autobiográfica forma parte de la Memoria Episódica (Brewer 1986; Conway, Rubin, Spinnler y Wagenaar, 1992; Manzanero y Álvarez, 2015; Wagenaar, 1992), lo que ha supuesto en ocasiones que ambas hayan sido tratadas como análogas. Sin embargo, aunque la *Memoria Episódica* versa sobre eventos específicos personales pasados, la *Memoria Autobiográfica* comprendería la información no solo de experiencias específicas con multitud de detalles sensoriales y perceptuales, sino que contendría a su vez información de tipo conceptual de naturaleza semántica y relacionados con la autopercepción personal (Raes, Hermans, Williams y Eelen, 2007).

En el caso de niños de corta edad, objeto de estudio de esta investigación, Manzanero y Barón (2014) señalan que los niños de preescolar tienen capacidad para almacenar y recuperar hechos autobiográficos como memoria semántica; esto es, de forma descontextualizada.

Así mismo, en relación al testimonio de menores nos interesa profundizar fundamentalmente en las memorias autobiográficas, ya que la tarea que se pide a testigos y víctimas consiste en relatar un evento vivido por ellos. Este tipo de memoria se encuentra muy influenciada por el conocimiento previo del mundo que se tenga hasta el momento de la exploración o entrevista al menor.

3.1.1.2. Amnesia infantil.

Muy relacionado con la memoria autobiográfica es el conocido efecto de "Amnesia Infantil". Son numerosas las investigaciones que han estudiado este hecho moviéndose por un continuo de "todo o nada", como veremos a continuación; repasaremos algunas de éstas investigaciones que sientan las bases sobre el recuerdo autobiográfico en niños y su posicionamiento sobre la capacidad del recuerdo de sucesos en edades tempranas.

Entre los principales trabajos destaca la revisión realizada por Peterson (2002) de diversos estudios sobre memoria autobiográfica en niños. Entre sus conclusiones, este autor hace referencia tanto a la edad del menor evaluado como al momento en el que ocurrieron los hechos a recordar, confirmando que la memoria autobiográfica en niños de entre dos y tres años de edad es limitada cuando los hechos ocurrieron meses atrás. Además, así la calidad del recuerdo depende de la edad del niño en el momento en que sucedieron los hechos, cuando la rememoración hace referencia a hechos ocurridos entre uno o dos años atrás (Peterson, 2002; Peterson y Rideout, 1998).

Otras teorías sobre amnesia infantil hablan sobre el momento en el que los recuerdos autobiográficos pueden ser formados y la amnesia infantil desaparece. Howe y Courage (1997) indican que la aparición de la memoria autobiográfica emerge alrededor de los dos años de edad coincidiendo con la aparición del "yo cognitivo". Entre sus conclusiones pudieron establecer que niños de edades comprendidas entre los 15 y 23 meses de edad mostraban un mejor recuerdo de eventos personales, siempre que estos mostraran control en su habilidad lingüística (Howe, Courage y Edison, 2003). El

principal problema de sus aportaciones reside en que no distinguen entre conocimiento y recuerdo, y aunque efectivamente los niños de esas edades sean capaces de recuperar información sobre eventos personales podrían hacerlo de forma puramente conceptual y no episódica. En este sentido Howe y cols. Estarían hablando más de conocimiento autobiográfico que de recuerdo autobiográfico.

Otro punto de vista en relación a la emergencia de la memoria autobiográfica, y por ende sobre la desaparición de la amnesia infantil, son las teorías de Pillemer y White (Bruce et al., 2005; Pillemer, 1998; Pillemer y White, 1989). Estos autores señalaron la existencia de dos sistemas de memoria: a) un sistema primitivo presente desde el nacimiento, formado por emociones, conductas e imágenes, y b) otro sistema de orden superior que comienza durante la edad preescolar y codifica los hechos en forma narrativa. Pillemer y White indicaron que la desaparición de la amnesia infantil se produce solo cuando el sistema de memoria narrativa se vuelve funcional.

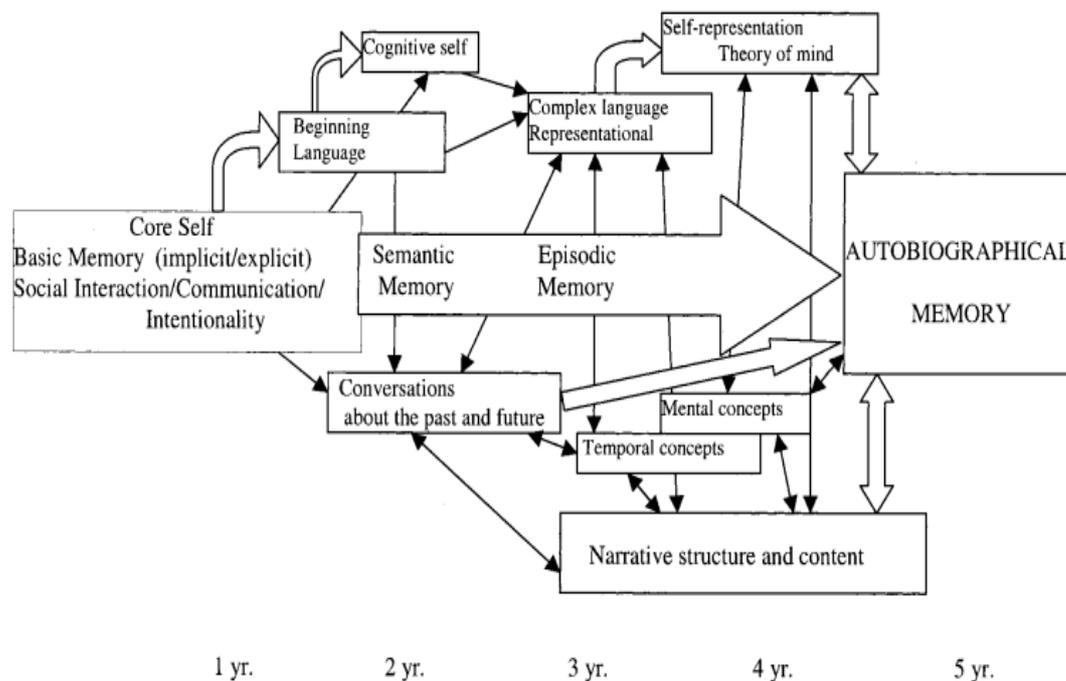
La dificultad de acceso a memorias tempranas no solo se da durante la infancia, sino que también perdura en la edad adulta, cuando la mayoría de los recuerdos explicitados comienzan sobre los tres años y medio, en un rango de dos a ocho años (Jack y Hayne, 2010; Jack, Hayne y Simcock, 2012; Usher y Neisser, 1993). En este sentido se señala que muchos de los recuerdos infantiles están basados en reconstrucciones realizadas a través de datos obtenidos por diversas fuentes de forma no consciente.

En relación con este último punto surge la "teoría del desarrollo sociocultural" (Fivush y Nelson, 2004; Nelson y Fivush, 2004), en la que se afirma que el recuerdo sobre hechos autobiográficos no está aislado, en el sentido de un yo único, sino que por el contrario en su desarrollo se

incorporan aspectos sociales, culturales y lingüísticos. Para demostrar este punto de vista, los autores parten de tres argumentos claramente diferenciados: a) la memoria autobiográfica tiene una aparición gradual en los años preescolares; b) el lenguaje es una herramienta cultural y social fundamental en el desarrollo de la memoria autobiográfica; y c) existen diferencias individuales culturales y de género a lo largo del desarrollo que tienen que ser explicadas (Fivush y Nelson, 2004).

En sus conclusiones, Nelson y Fivush (2004) señalan que la memoria autobiográfica, no es algo independiente de los procesos evolutivos, sino que se encuentra íntimamente relacionado con el desarrollo de la teoría de la mente, el lenguaje, el apego familiar y social (ver Figura 1.2).

Figura 1.5- Relaciones hipotéticas en la aparición de la Memoria Autobiográfica de uno a cinco años (Nelson y Fivush, 2004) " -



3.1.1.3. Particularidades de la memoria en víctimas de delito. Memorias traumáticas

Antes de proceder a abordar las características asociadas a una memoria traumática, vamos a definir qué entendemos por experiencia traumática, más aún, si en la propia definición hacemos referencia a cómo los niños entienden e interpretan un hecho traumático. Se entiende por trauma psicológico como la situación de amenaza psicológica o vital de la que no puede escapar la persona y para la que sus recursos normales no son eficaces (Salvador, 2009)

Sin embargo, ¿cómo es interpretado y entendido por los niños un trauma? Si tenemos en cuenta que la codificación de un evento en la memoria depende de la experiencia y un conocimiento anterior (Cordon, Pipe, Sayfan, Melinder y Goodman, 2004; Ornstein, Shapiro, Clubb, Follmer y Baker-Ward, 1997), el grado en el que un suceso particular es percibido y experimentado por un niño como algo traumático puede depender del nivel de conocimiento, así como de la experiencia, que tenga ese niño en el momento de vivenciarlo.

Cordon et al. (2004) destacan en su revisión sobre estudios relativos a recuerdo en niños, que las semejanzas entre recuerdos sobre hechos traumáticos y no traumáticos son mayores que las diferencias. "La edad en el momento en que ocurrió el evento es un factor crucial en la habilidad para acceder conscientemente al recuerdo de eventos traumáticos.

Así mismo Manzanero y Recio (2012), en su revisión sobre el efecto de las experiencias traumáticas señalaron las diferencias existentes tanto en la manera de recordar los hechos traumáticos, como en los efectos psicológicos,

emocionales y psiquiátricos de éstos. Respecto a la forma de evocar los eventos traumáticos señalan que la variabilidad personal de éstos irá desde un recuerdo muy vívido a lo largo de su ciclo vital, hasta quien incluso tenga dificultades a la hora de poder señalar algunos detalles de lo sucedido. Así mismo, la variabilidad es igualmente patente en relación a los efectos de la experiencia traumática la cual dependerá de la resiliencia de cada una de las víctimas.

Siguiendo la revisión realizada por Manzanero (2010b) sobre el recuerdo de hechos traumáticos, se ha establecido en distintos estudios que las memorias sobre sucesos traumáticos, incluso las más graves en las que se ha visto amenazada la vida y cuyos hechos se han vivido con intenso miedo, se caracterizan por su poca exactitud para los detalles irrelevantes y una memoria clara y exacta para los detalles centrales del suceso.

Sin embargo, frente a este y otros estudios que señalan las peculiaridades de las memorias traumáticas, encontramos otros estudios que indican que aunque existen diferencias entre las memorias sobre hechos traumáticos y no traumáticos, las primeras no son tan "especiales" (Peace, Porter y Brinke, 2007; Shobe y Kihlstrom, 1997).

Sintetizando, tal y como señala Manzanero (2010a) en su libro *Memoria de Testigos* "considerando en conjunto todos los estudios realizados, podríamos afirmar que en general los recuerdos sobre hechos traumáticos se caracterizarían por ser más confusos y complejos, más difíciles de describir, y pueden verse más deteriorados por el paso del tiempo, probablemente debido a que los sujetos que han sufrido este tipo de sucesos tienden a recordarlos más recurrentemente" (pág. 39).

3.1.2. **SUGESTIBILIDAD.**

El término "*sugestibilidad*" hace referencia a la vulnerabilidad por parte del entrevistado, como testigo o víctima, a las sugerencias de información falsa relativa a los hechos investigados.

A este respecto, se ha llevado a cabo una extensa investigación sobre esta característica en menores, incidiendo en lo concerniente al testimonio de niños/as víctimas de delitos, entre las que destacan las investigaciones llevadas a cabo por Ceci y Bruck (véase entre otros: Bruck, Ceci y Melnyk, 1997; Bruck, Melnyk, 2004; Bruck, Melnyk, Ceci, 2000; Ceci y Bruck 1993,1995;, 2004; Ceci, Huffman, 1997;; Ceci, Kulkofsky, Klemfuss, Sweeney y Bruck, 2007; McLachlan, Roesch y Douglas, 2011).

En sus estudios Ceci y Bruck (1993) demostraron que los preescolares son el grupo más sugestionable, tras revisar más de quince estudios en los que se establecían comparaciones entre el grupo de preescolares con niños más mayores y adultos. Así mismo, además de esta característica general de grupo, señalaron la importancia de las diferencias individuales entre los niños y niñas, encontrando evidencias en la que algunos preescolares eran más resistentes que otros niños más mayores.

Otra de las características relacionadas con la sugestionabilidad en niños, es la relativa a las características y tipo de información ante la que muestran esta sugestibilidad. Señalando que los niños son sugestionables tanto en lo que respecta a los detalles centrales como a los periféricos que estén relacionados con su cuerpo, así como con eventos positivos y negativos.

En relación a la correlación existente entre edad y sugestibilidad, algunas investigaciones señalan que los menores son más sugestionables ante un adulto, desapareciendo este efecto cuando quien plantea las preguntas sesgadas es un niño, denominándose este efecto como "*factor de autoridad*". En este punto se resalta la importancia que provoca la figura adulta frente a la de un niño, más aún si desempeña un rol de referencia de credibilidad para el menor (padres, profesores, policías, psicólogos, médicos, jueces, etc.)" (Ceci, Ross y Toglia, 1987; Hritz et al., 2015).

Por otra parte, destaca un meta-análisis sobre las diferencias individuales en sugestibilidad en niños realizado por Bruck y Melnyk (2004) en el que revisan y sintetizan 69 estudios sobre sugestibilidad en menores y otros factores que pueden influenciar en la misma. De entre todos ellos vamos a destacar la revisión sobre factores cognitivos que relacionan la *sugestibilidad* con *inteligencia, lenguaje, memoria y teoría de la mente*.

En primer lugar, estos autores analizaron la relación existente entre *sugestibilidad* e *inteligencia*. Para ello, revisaron varios estudios en los se comparaban los niveles de sugestibilidad entre niños con y sin discapacidad intelectual. En estos estudios, los resultados fueron altamente consistentes y evidenciaron que los niños con discapacidad intelectual cometían más errores en preguntas cerradas "engañosas" que los de su misma edad sin discapacidad intelectual.

Así mismo, revisaron varios estudios en los que se correlacionaba la *sugestibilidad* y el *valor del cociente intelectual*, en esta ocasión los valores obtenidos fueron menos consistentes que en la comparativa entre sugestibilidad y discapacidad intelectual. Pudiendo

concluir, que el cociente intelectual no es un predictor fiable de sugestibilidad en niños con cociente intelectual normal.

En esta misma revisión, las autoras relacionan sugestibilidad con lenguaje, llegando a dos conclusiones principales. La primera, en la que establecen que no se han encontrado evidencias en las que se relacione vocabulario con sugestibilidad, por lo que la carencia de un mayor vocabulario, como sería en el caso de los preescolares, no sería un indicador suficiente de una mayor sugestibilidad por parte de ese grupo. La segunda, en la que se señala que niños con habilidades destacadas en lenguaje (expresivo y productivo) fueron más resistentes a la sugestión que el grupo de niños con menores habilidades en lenguaje.

Así mismo, los distintos estudios no indican que la competencia en *memoria* se encuentre relacionada con *sugestibilidad*.

Por último, con respecto a la *teoría de la mente* (la capacidad que nos permite ponernos en el lugar de los otros infiriendo por tanto diferentes sentimientos, intenciones y creencias distintas a las de uno mismo), en su revisión Bruck y Melnyk (2004) encontraron que algunos estudios señalaban que la sugestibilidad decrecía cuando la teoría de la mente estaba consolidada en el niño. Sin embargo, en todas estas investigaciones encontraron que, en general, había problemas metodológicos, basados en el "hecho de que la teoría de la mente se había usado para predecir tanto el incremento como el decremento de la sugestibilidad en niños, limitando por tanto su poder teórico" (Bruck y Melnyk, p.966). Así mismo, señalan que aunque sobre los seis años de edad los niños ya han desarrollado la teoría de la mente, esto no significa que no continúen siendo sugestionables. Por tanto, nuevamente no existe una relación clara entre

sugestibilidad y teoría de la mente. No obstante, ha quedado establecida la relación existente entre teoría de la mente y capacidad para atribuir correctamente falsas creencias (Campos, Martínez-Castilla y Sotillo, 2017).

Sintetizando los resultados en todas las investigaciones expuestas con anterioridad, se puede ver cómo aunque a nivel de grupo los niños preescolares son más sugestionables que los niños más mayores y que los adultos, existen claras diferencias a nivel individual. Sólo se han mostrado consistentes los resultados de los estudios entre niños con discapacidad intelectual respecto del mismo grupo de edad sin discapacidad, siendo los primeros más sugestionables a preguntas cerradas engañosas. Por lo que a este respecto, es muy importante valorar la sugestibilidad del niño a nivel individual.

En la reciente revisión efectuada por Hritz y cols. (2015) concluyen que todas las personas son susceptibles a las sugerencias por parte de los entrevistadores, por lo que es necesario que los profesionales que lleven a cabo las entrevistas de investigación consideren hipótesis alternativas previas a la preparación de la misma.

En consecuencia, una entrevista eficaz puede facilitar el recuerdo de hechos pasados vivenciados, sin embargo tenemos que tener en cuenta lo relativamente sencillo que puede resultar que, a lo largo de la entrevista y a través de nuestras propias preguntas, consigamos introducir falsos recuerdos o sugerencias que vicien las declaraciones de víctimas o testigos de un delito. Por lo tanto, siempre se han de realizar preguntas lo más abiertas posibles, evitando sugerencias o añadiduras por parte del entrevistador. Además debemos de tener en cuenta los factores del suceso, tales

como las condiciones perceptivas, la duración, el tipo de suceso, y las características del testigo.

3.1.3. FALSAS MEMORIAS

Se denomina "Falsas Memorias" a aquellos recuerdos que difieren, de manera parcial (en los que se modifican pequeños detalles) o total, de aquellos recuerdos que se originan de episodios realmente vividos.

Entre las clasificaciones que se han llevado de las Falsas Memorias se encuentra la planteada por Davies y Loftus (2007), quienes describen tres tipos de falsas memorias, así como dos fuentes generadoras de estos fallos de memoria. Respecto a los tipos de memoria señalan que en primer lugar estarían las *memorias selectivas o fallos selectivos en la recuperación*, en segundo lugar, las *memorias falsas sobre hechos que los sujetos no han vivido realmente* y en tercer y último lugar, las *distorsiones o alteraciones de la memoria de hechos vividos por los sujetos*. En cuanto al origen de las mismas, hacen referencia a los procesos inferenciales o esquemáticos, así como a fuentes de información sesgada.

Otros autores señalan que existen dos tipos de falsas memorias, *falsas memorias implantadas* y *falsas memorias espontáneas*, y cuya diferencia principal se basa en el origen externo o interno de las mismas. Las falsas memorias implantadas son memorias creadas por la influencia de información externa y las falsas memorias espontáneas son memorias alteradas por aspectos internos propios del funcionamiento normal de la memoria (véase entre otros Brainerd y Reyna, 1998, 2005; Poole y Lindsay, 2001).

En ambas clasificaciones, la preocupación de los investigadores se centra en que la verbalización, por parte de víctima o testigo, de los hechos investigados haya sido distorsionada por una falsa memoria. En ese caso, podrían dar lugar a unas medidas judiciales determinadas en un inocente o la carencia de las mismas en el culpable.

Así mismo, otra de las inquietudes en relación a las falsas memorias y que se encuentra en íntima relación con la línea de esta investigación, hace referencia a la estabilidad en el tiempo de las mismas, en comparación con los recuerdos cuyo origen es referido a episodios realmente vividos. Investigaciones sobre este aspecto señalan que la persistencia de las falsas memorias en niños es equiparable a la de las memorias reales (Brainerd, Reyna, y Brandse, 1995).

De igual modo, distintas investigaciones señalan la estabilidad de las falsas memorias en el tiempo en adultos (Brainerd y Poole, 1997; Brainerd, Reyna y Brandse, 1995). Brainerd y Mojardin (1998) llevaron a cabo una investigación en la que se comparaba el tiempo de demora del recuerdo en adultos y niños con el fin de señalar la evolución de los recuerdos falsos y de los recuerdos reales. Los resultados mostraron que las falsas memorias perduraron tanto como los recuerdos reales, tanto en el grupo de adultos como en el de los niños de 6, 8 y 11 años de edad, con un periodo de demora de dos semanas. Sin embargo, estos resultados cambiaron al aumentar la demora a cuatro semanas, obteniendo que la persistencia de las falsas memorias fue mayor que la de las memorias verdaderas (Brainerd y Mojardin, 1998).

Por otra parte, sobre las falsas memorias implantadas, se ha investigado el efecto de la información engañosa en los casos en los que a un testigo se le ha facilitado de manera consciente o inconsciente información falsa. Toda

esta información facilitada tras el suceso ha podido modificar su recuerdo de la experiencia vivida. A este respecto, distintas investigaciones han mostrado la dificultad de los sujetos al decidir el origen de la información real y sugerida (Cann y Katz, 2005; Lindsay, 1990; Lindsay y Johnson, 1987, 1989; Loftus, Donders, Hoffman y Schooler, 1989; Luna, y Migueles, 2007; Weingardt, Loftus y Lindsay, 1995; Zaragoza y Lane, 1994). Los individuos entrevistados no son capaces de distinguir el origen de sus recuerdos, incluyendo la información post-evento en la experiencia vivida.

Otra de las fuentes generadoras de este tipo de falsas memorias, además de la fuente de información sesgada o falsa señalada anteriormente, sería la derivada de procesos inferenciales o esquemáticos. Nuestro sistema cognitivo se organiza en estructuras complejas, denominadas esquemas, para facilitar el procesamiento y almacenamiento de gran cantidad de información, recurriendo a los mismos para rellenar la carencia de información con información típica que aparece en la mayoría de situaciones similares (Bartlett, 1932). De este modo, se logra rellenar la falta de información de nuestra memoria respecto de un recuerdo concreto, dando coherencia al mismo. Sin embargo, este tipo de inferencias darán lugar unas veces a información correcta y otras a distorsiones de la realidad.

3.1.3.1. Falsas Memorias y Sugestibilidad

Uno de los puntos de interés en toda investigación policial en la que se encuentren relacionados víctimas o testigos de delitos, es la relativa a las distorsiones de memoria provocadas por la información sugerida de terceros. A este respecto Wagenaar y Boer (1987) establecen tres

hipótesis para explicar la distorsión de la memoria por efecto de la información sugerida. La primera, hace referencia a la información falsa o sesgada presentada en determinadas condiciones, después de haber presenciado un hecho dará lugar a una reconstrucción de la información original junto con información sesgada, originando por tanto una "memoria mezcla" (véase Loftus, 1975; Loftus, Schooler y Wagenaar, 1986, entre otros). La segunda de las hipótesis planteada hace alusión a la existencia de una única huella de memoria, en este caso sugerida por la información falsa, que no entrará en conflicto con ningún tipo de recuerdo al existir carencia de huella de memoria original (McCloskey y Zaragoza, 1985 a y b; Wagenaar y Boer, 1987). Y la tercera y última hipótesis señala la coexistencia de la huella original de memoria con la información falsa o sesgada, la cual tendrá un efecto inhibitor, dejando inaccesible la información original del suceso (Bekerian y Bowers, 1983; Bowers y Bekerian, 1984; Tversky y Tuchin, 1989).

Posteriormente, Manzanero (2006) mostró, a través de distintas investigaciones, que tanto la primera como la tercera hipótesis podrían ser ciertas, pero puntualizó que el momento de formación de las falsas memorias por información post-suceso sería en dos fases claramente diferenciadas, o bien en el momento posterior a la presentación de la información falsa y mientras el recuerdo original del evento aún no se integrado (coexistencia de información falsa y original), o bien cuando el deterioro de la huella de memoria original por distintos factores dificulten distinguir la información sesgada de la relativa al evento original.

Así mismo, esta alteración de las huellas de memoria no tiene como único origen las sugerencias externas de información, sino también ésta se ve modificada por los

conocimientos previos y la congruencia de la información sugerida (Bekerian y Conway, 1988; Brewer y Treyens, 1981; Diges, 1995; Pérez-Mata y Diges, 2007).

Finalmente y respecto a este último apunte relativo a las sugerencias de los conocimientos previos, en el caso de memorias sobre hechos traumáticos, años más tarde de la ocurrencia de los hechos puede surgir un recuerdo espontáneo, aunque sesgado por los conocimientos y experiencias vividas, que den lugar a reinterpretaciones del hecho original diferentes a lo realmente ocurrido (Manzanero y Recio, 2012).

En cualquier caso, el recuerdo de hechos traumáticos es igualmente vulnerable al deterioro y distorsión por efecto de la sugerencia de la información falsa (Manzanero y Recio, 2012; Paz-Alonso y Goodman, 2007).

3.1.4. OTRAS CAPACIDADES COGNITIVAS EN MENORES DE TRES A SEIS AÑOS DE EDAD.

Tal y como hemos visto anteriormente tanto la memoria como la sugestibilidad son importantes factores a tener en cuenta a la hora de recoger el testimonio a una víctima o testigo de un delito. Sin embargo, debido a las características del grupo de edad al que está dirigido esta investigación, es necesario señalar de manera concisa algunas de las capacidades cognitivas destacables en el testimonio de menores (para ver una revisión de todas las capacidades tenidas en cuenta en el CAPALIST véase Contreras, Silva y Manzanero, 2015). A continuación, se exponen en distintos epígrafes algunas de las mismas.

3.1.4.1. Descripciones.

La capacidad de descripción es una de las habilidades cognitivas más importantes en la que intervienen varios procesos cognitivos, perceptivos y atencionales, los cuales se encuentran en constante desarrollo, aún más en la franja de edad en la que se enmarca esta investigación.

El primer punto a diferenciar de la tarea que se llevará a cabo con la muestra de esta investigación es solicitar a los menores una tarea de descripción y no de reconocimiento. Los estudios realizados en el marco de la psicología del testimonio (Manzanero, 2010a) muestran que describir a una persona es una de las tareas más difíciles que puede pedirse a un testigo de un suceso y, en general, su rendimiento suele ser bastante escaso (Manzanero, Grandes y Jodar, 2009).

En relación a dicha tarea, se destaca el estudio llevado a cabo con niños de entre 6 y 11 años de edad de Davies, Tarrant y Flin (1989) sobre la capacidad de describir a personas no familiares con los que se hubiera mantenido una interacción. En el citado estudio se pudo observar que la media de los rasgos por el grupo de niños de edades comprendidas entre los 6 y 7 años fue de un rasgo de media, mientras que en el segundo grupo de niños de entre 10 y 11 años fue de 2.21 rasgos de media.

Así mismo, Pozzulo (2003) llevó a cabo un interesante estudio en el que señala desde su introducción la carencia de este tipo de investigaciones, más aún cuando están relacionadas con investigación criminal. Aunque el grupo de edad difiere notablemente de nuestro estudio, señala una vez más, lo difícil de esta tarea a la hora de facilitar detalles relativos a descripciones. En este caso, se centra en las características aportadas por jóvenes (en un rango de

diez a catorce años y con una media de edad de doce) y adultos (en un rango de 17 a 25 años con una media de 18.98) en relación a los detalles facilitados por los mismos en descripciones de personas no familiares. Las respuestas facilitadas por los participantes fueron codificadas en cinco rasgos exteriores del rostro (pelo, orejas, etc.), interiores (ojos, nariz, etc.), del cuerpo (peso, altura, etc.), de la ropa (vestidos, pantalones, etc.) y accesorios (cinturón, gafas etc.). Los resultados obtenidos mostraron, en todas las categorías, que los adultos informaron de un mayor número de detalles que los jóvenes. Además, en este estudio se hace referencia a que el menor número de descriptores en jóvenes puede estar relacionado por una carencia en la riqueza de vocabulario a la hora de describir las características de los ítems de las distintas categorías. Los resultados obtenidos en esta investigación señalaron que una de las principales limitaciones del mismo es la utilización del recuerdo libre, que puede limitar el acceso a la información, mientras que usar un formato de entrevista, como la entrevista cognitiva, el número de ítems facilitados sería mayor (Pozzulo, 2003).

3.1.4.2. Verdad - Mentira.

Íntimamente relacionado con las líneas de actuación mantenidas a lo largo de los últimos años sobre el abuso sexual infantil y el testimonio de los niños, se encuentra la capacidad de mentir por parte de los menores y su evolución a lo largo de su desarrollo evolutivo. Respecto a la misma, existen distintas formas de abordaje respecto al relato ofrecido por el menor cuando de una forma u otra señala la posibilidad de ser víctima de abusos sexuales.

Situarse en cualquiera de los dos polos, el niño siempre miente o siempre dice la verdad sobre la posibilidad de abuso sexual, es una actitud contraria al objetivo de esta tesis. Esto es, establecer lo más claramente posible la capacidad individual de cada menor en el momento en el que se conocen los hechos. Posteriormente, ser capaces de sentar las bases de la credibilidad de su testimonio.

Distintos estudios relativos a la capacidad de los niños de mentir señalan un incremento de la citada capacidad acorde con el desarrollo evolutivo de los mismos, señalando una edad muy temprana de inicio a los tres años de edad (ver entre otros Ceci y Leichtman, 1992; Lewis, Stanger y Sullivan, 1989; Vasek, 1986). En cualquier caso, debemos diferenciar una mentira simple, por ejemplo al transgredir una norma (negar haber roto un objeto), de una mentira compleja que requiera un falso relato deliberado sobre unos hechos que revistan los caracteres de abuso sexual. En este último caso, se trataría de fabular sobre unos hechos de los que carecen de experiencia previa y conocimientos respecto a una experiencia sexual.

Así mismo, los niños para mentir bien deben desarrollar habilidades lingüísticas, tanto el contenido del discurso, como la riqueza y cantidad de vocabulario. Estas habilidades de lenguaje se desarrollan muy pronto, a veces incluso a los cuatro años, aunque a esta edad distan mucho de ser perfectas (Ekman, 2010).

3.1.4.3. Identificación de Estados Subjetivos.

Se espera que las víctimas de delitos violentos sean capaces de describir cómo se sentían cuando fueron agredidas (si estaban asustadas, preocupadas o tranquilas) y el estado mental del agresor (si estaba enfadado o amable), y cómo se

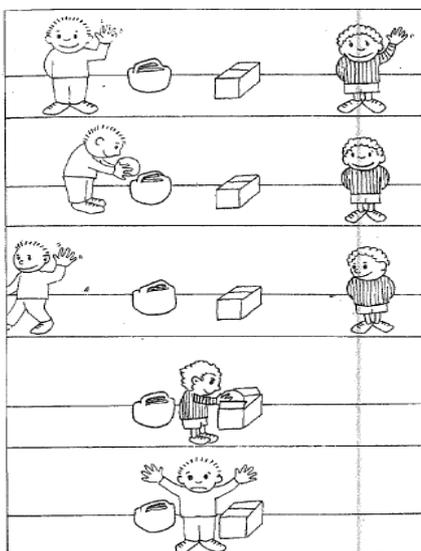
sienten en el momento de aportar el relato (triste, preocupada, feliz o culpable). En este sentido, esta capacidad resulta relevante en la investigación de los delitos ya que además es una información fundamental para los análisis de la credibilidad de las declaraciones de las víctimas.

Para la identificación de los estados subjetivos, tanto los propios como los ajenos, tenemos que hacer referencia a lo que Piaget denominó "egocentrismo", entendida como "la dificultad que tienen los niños para situarse en una perspectiva distinta a la suya (...). Ésta es una característica que posiblemente está vinculada con las limitaciones que tienen los niños para manejar la información, pues situarse en el punto de vista de otro supone tener que combinar la información propia y la información que tendría otra persona (...). En los niños entre tres y siete años las manifestaciones de este egocentrismo son constantes y cuando se supera una aparecen las otras" (Delval, 2002, pp. 372).

Por otra parte, la identificación de estados subjetivos se encuentra relacionada con la "teoría de la mente" (Campos et al., 2013). Durante el "estadio preoperatorio", los niños son capaces de resolver la tarea de la "falsa creencia" de Perner, Leekman y Wimmer (1987) con la que se desarrolla el estudio de la teoría de la mente en el hombre. En el cuadro que se presenta en la figura 1.3 se facilita una explicación, así como una ilustración de la misma.

A través de esta ingeniosa tarea se ha podido determinar que es hacia los cinco años de edad cuando los niños suelen dar la respuesta correcta a la misma, lo que muestra que pueden diferenciar su conocimiento del de "Pedro" y atribuir a éste estados mentales independientes de los suyos.

Figura 1.6- Tarea de falsa creencia (Ilustraciones de Á. Rivière) -



Dos personajes, Pedro y Juan, están en una habitación. Uno de ellos, Pedro, posee un objeto atractivo (por ejemplo, una bolita) que el otro no tiene. Pedro guarda el objeto en un lugar o lo esconde en un recipiente, y a continuación se marcha de la habitación. En su ausencia, Juan cambia el objeto de lugar. Al volver Pedro a la habitación, se pregunta al niño ¿Dónde va a buscar Pedro la bolita?

3.2. FACTORES QUE AFECTAN A LA RETENCIÓN Y RECUPERACIÓN.

3.2.1. Recuerdo y tipos de olvido.

Los procesos normales de la memoria implican olvidar. Schacter (2007) en su libro, "Los siete pecados de la memoria", divide los tipos de olvido en dos grupos: a) los olvidos relacionados con la omisión, por los que somos incapaces de acordarnos de una idea o un suceso determinado, y b) los relativos a la comisión, en el que se incluirían recuerdos incorrectos o no deseados. Ambos son muy importantes en el momento de valorar el testimonio, aún más cuando tratamos con niños de corta edad.

Dentro del primer grupo, Schacter subdivide los fenómenos, de forma muy ingeniosa, en tres tipos diferentes. El "pecado del transcurso", el cual se refiere al debilitamiento de la huella de memoria por el paso del tiempo. El "pecado de la distractibilidad", el cual engloba a los fallos de memoria provocados por la falta de atención. Y por último, el "pecado del bloqueo", señalando la incapacidad que supone la búsqueda de información y el intento de recuperar la misma.

Respecto al segundo grupo se encontrarían los *pecados de comisión*: El "pecado de atribución errónea", el cual define la asignación de un origen equivocado de la información recordada. El "pecado de la sugestibilidad", recuerdos implantados a través de sugerencias conscientes o inconscientes. Así mismo, señala el "pecado de la propensión", el cual refleja la influencia de nuestras creencias y conocimientos que modifican y tergiversan la información de sucesos pasados. Estos tres, "atribución errónea, sugestibilidad y propensión" han sido explicados anteriormente en el epígrafe de falsas memorias. Y por último, el "pecado de la persistencia" conllevaría un recuerdo reiterado de pensamientos nocivos que aparecen una y otra vez sin lograr evitarlos (Schacter, 2007). A continuación se van a destacar dos de estos *pecados*, "*transcurso y propensión*" como los más relacionados con el olvido y la recuperación de esta información que pueden influir negativamente en el testimonio de víctimas y/o testigos.

Schacter define el "*pecado del transcurso*" para referirse al debilitamiento de la huella de memoria con el paso del tiempo. Esta situación fue estudiada por primera vez por Ebbinghaus (1885), quien a través de distintas pruebas experimentales pudo comprobar que la mayor parte del

olvido se produce en los primeros momentos, reduciéndose posteriormente a lo largo del tiempo y dando lugar a su famosa "curva del olvido". Pese a las limitaciones propias del estudio de Ebbinghaus, que utilizaba como material para recordar largas listas de sílabas sin sentido y no se evaluaban recuerdos relativos a la vida diaria, se ha podido comprobar, tras ser replicado el estudio en diferentes ocasiones con modificaciones con respecto a la materia a recordar (Thompson, Skowronski, Larse y Betz 1996), que pese a que el olvido no se produce tan rápido como apuntaba Ebbinghaus, sí se reproducía la curva del olvido señalada por él. Thompson señaló que con el paso del tiempo se desvanecen los detalles y se multiplican las interferencias provocadas por hechos posteriores y similares vividos.

Así mismo, debemos preguntarnos si con la experiencia de un suceso delictivo, en el que puede existir o no una valencia emocional negativa, como en el caso de las memorias traumáticas, también ocurre lo mismo, es decir, si con el paso del tiempo se desvanecen los detalles y se multiplican las interferencias. Tal y como señala Schacter, "el trascurso conlleva un cambio gradual de los recuerdos específicos y reproductivos -calcados de la realidad- a descripciones reconstructivas y más generales" (Schacter, 2007, pp.23).

Sin embargo, en este punto no acaban las peculiaridades del testimonio en víctimas y/o testigos, o por lo menos con los íntimamente relacionados con este trabajo y es que, cuando tratamos de reconstruir hechos pasados basándonos en nuestro conocimiento general de lo que ocurre en nuestra rutina diaria, somos especialmente vulnerables a la *propensión*. En este caso, el propio Schacter lo engloba dentro de lo que denomina como uno de los "pecados de comisión", y que hace referencia a cómo modificamos las

experiencias, de forma más o menos inconsciente, en función de lo que creemos o sabemos. Como resultado, obtenemos una interpretación tergiversada de un suceso específico.

La combinación del transcurso y la propensión puede dar lugar a numerosos e importantes errores en la prueba testifical. Por una parte omitimos detalles, debido al tiempo transcurrido desde que ocurren los hechos hasta el momento en que estos son investigados y juzgados. Por otra parte, añadimos pormenores en función de nuestras creencias o por la información sesgada o falsa sugerida por terceros tras el suceso, la cual puede distorsionar la huella de memoria original, coexistir con ella con un efecto inhibitor frente a la experiencia vivida o no entrar en conflicto con recuerdo anterior ante la carencia de huella de memoria original.

3.2.2. Demora y decaimiento de la huella de la memoria.

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, la huella de memoria se debilita con el paso del tiempo. Sin embargo, el olvido se produce tras la correlación de otros factores con el paso del tiempo. El primero de ellos, la fluctuaciones del contexto, señala que el olvido es más probable cuando el contexto incidental de recuperación no corresponde con el presente (Mensink y Raaijmakers, 1988). También se ha remarcado la influencia de la interferencia, referida a cómo el almacenamiento de experiencias similares interfiere con la recuperación de un recuerdo específico (véase la revisión de Anderson y Neely, 1996; Anderson 2010).

En relación al objetivo de esta tesis, no se pueden obviar cómo los efectos del paso del tiempo son patentes en el recuerdo de hechos autobiográficos, lo que no sólo produce distorsiones de la huella original, sino también por el debilitamiento de la fuerza de la huella de la memoria, así como por los cambios de la información contextual que dificultan la recuperación de la huella original, hasta llegar a hacerla inaccesible.

3.2.3. Los efectos de la recuperación múltiple.

Una consecuencia de las numerosas entrevistas de distintos tipos en las que tiene que colaborar un testigo o víctima de delito es la repetición, tanto de la información existente como de diferentes preguntas sobre los hechos ocurridos. Ahondar en la información a través de la reiteración de entrevistas y preguntas, tiene un coste que se manifiesta en una proporción más elevada de detalles sobre el suceso y un incremento en las distorsiones.

Se han realizado diversas investigaciones sobre el efecto de la recuperación múltiple en la memoria, mostrando que pueden ser de dos tipos: *efectos sobre la exactitud y efectos sobre la calidad*.

Respecto a los efectos de la *exactitud*, diferentes investigaciones han demostrado que intentos continuados de recuperación a lo largo del tiempo provocan que la huella de memoria no sufra un deterioro, sino que se recuerden más detalles (hipermnesia). Sin embargo, al aumentar el número de intentos de recuperación también se incrementaban los errores (Erdelyi y Kleinbard, 1978; Scriver y Safer, 1988).

El segundo de los efectos de la recuperación múltiple hace referencia a la *calidad* del testimonio obtenido. La investigación llevada a cabo por Manzanero(1994) sobre los efectos de la recuperación múltiple y las preguntas previas, dio como resultado positivo un incremento en el número de detalles sensoriales y contextuales, y como efecto negativo inconsistencias en el relato que no aparecían en el relato libre sobre el suceso.

3.2.4. Tipos De Entrevista.

La prueba testifical es en muchas ocasiones la única prueba de cargo en un juicio por delito. Por todo ello, la entrevista adquiere un importante papel que es necesario cuidar.

A este respecto se han intentado sentar las bases de la entrevista a testigos o víctimas, buscando cada vez mejoras más eficientes en la obtención de la información, no sólo de manera cualitativa sino también de manera cuantitativa. En 1992 se estableció un *Grupo de Trabajo del Gobernador para la Justicia del Menor* del estado de Michigan con el fin de desarrollar un protocolo forense de actuación en casos de abusos sexuales a menores. El objetivo era llevar a cabo entrevistas de calidad en menores con un doble objetivo, que la misma se desarrolle con sensibilidad e imparcialidad reduciendo el posible trauma en los menores, así como que la información obtenida obtenga mayor credibilidad en los procesos judiciales en los que se encuentre inmerso. Para ello, en la introducción del citado protocolo, sus autores establecen que existen dos aspectos primordiales en una entrevista forense, la primera de ellas hace referencia a la necesidad de que en este tipo de entrevistas se planteen diversas hipótesis para su posterior evaluación, y en

segundo lugar que se focalicen en las características del menor de manera individual.

En su planteamiento, este protocolo establece una serie de etapas que facilita su consecución en nueve pasos discretos, cuyo orden es flexible, dependiendo tanto de las características del niño como de las preferencias de los entrevistadores. A continuación se enumeran los pasos establecidos en el protocolo (Estado de Michigan, 1996),

1. *Preparar el entorno de la entrevista.* Se genera un espacio confortable para el niño a la vez que se prepara el material de grabación antes de que el niño entre en la habitación
2. *La Presentación.* Adaptación del niño a la entrevista generando un tono relajado y tranquilo.
3. *Competencia Legal (La Verdad/Mentira).* A través de preguntas sencillas se solicita al niño que conteste en relación a la verdad o la mentira de lo señalado y de esta manera determinar si el menor comprende la diferencia entre ambas.
4. *Establecer la Reglas de Base.* Se establecen unas reglas base con instrucciones cortas y sencillas evitando así las posibles respuestas de relleno que puedan emitir los menores, señalándoles con claridad que deben responder solamente a las preguntas que ellos saben. En las reglas se señala la posibilidad al menor de responder "no lo sé", "no entiendo".
5. *Completar el Rapport con una Entrevista de Práctica.* Ensayar con el menor la manera de explicar detalladamente los hechos, ensayando a través del relato de un hecho reciente y agradable para el menor.

6. *Introducir el Tema.* Dar paso al tema que se está investigando evitando frases negativas o peyorativas relativas a las interpretaciones de los adultos sobre los hechos
7. *La Narrativa Libre.* En la que el entrevistador solicita al menor una descripción narrativa de los hechos.
8. *Interrogatorio y Clarificación.* Basada en la narrativa libre del menor y sirven para clarificar y especificar lo relatado por el menor en el momento anterior.
9. *Cierre.* En esta etapa se agradece al menor su esfuerzo, abriéndole la posibilidad ante dudas o preguntas que pueda tener el menor.

Otro procedimiento de entrevista en menores es el protocolo NICHD. Es uno de los protocolos de entrevista forense más utilizados en los países anglosajones en casos de abusos sexuales a menores. Este protocolo estructurado y flexible fue elaborado por Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin y Horowitz (2007). Su objetivo, al igual que en el protocolo de Michigan, era la mejora de la entrevista a menores víctimas, con el fin de evitar inducir o interferir en el relato información sugestiva. Esta entrevista se divide en once fases diferenciadas que se llevan a cabo desde un enfoque gradual, tal y como se enumeran a continuación.

1. *Introducción.-* En la que tras la presentación del entrevistador y el material que se va a usar sobre la entrevista, se señalan las reglas o pautas de la entrevista, aclarando con el niño la diferencia entre verdad y mentira.
2. *Establecimiento de una buena relación interpersonal.-* se establece un clima de confianza adecuado con el

menor para así conseguir que este se encuentre cómodo a lo largo de la entrevista. En este punto se habla sobre temas de preferencia del menor facilitando el relato libre.

3. *Entrenamiento en un episodio de memoria.*- en el que se desarrollara un acontecimiento que el menor haya experimentado y cuya ocurrencia, a ser posible, sea en el mismo momento temporal en el que se está investigando el abuso.
4. *Transición al tema del abuso.*- Se procede a pasar a abordar los sucesos del posible abuso de la manera más abierta posible.
5. *Investigación del abuso.*- En primer lugar mediante preguntas abiertas se intenta obtener más información que determine las características de los hechos para posteriormente pasar a preguntas directas en relación a la información verbalizada por el niño.
6. *Descanso.*- Llevar a cabo un descanso en este punto que servirá tanto para mejorar el rendimiento posterior del menor, como para revisar y estudiar lo dicho por éste hasta el momento.
7. *Conseguir información que el niño no ha mencionado aún.*- En este punto se desarrollarán cuestiones que tras incidir en el tema del abuso, se tiene la sensación de que hay información forense relevante que aún no se ha contado, siempre que sea posible se tratará de emplear preguntas abiertas.
8. *Si el menor no da la información que se espera.*- Indagar sobre los aspectos más relevantes relativos a la primera revelación y que no se han explicitado hasta el momento.
9. *Información sobre la revelación.*- En este punto se indaga a quién reveló lo ocurrido por primera vez.
10. *Cierre.*- Se abre la posibilidad a que el menor señale

algún detalle que hasta el momento no se haya relevado, así como si este tiene algún tipo de pregunta o duda.

11. *Tema neutro.*- Se aborda un tema de interés para el menor no relacionado con el abuso.

Este tipo de entrevista requiere habilidad, paciencia y tiempo. El profesional que lleve a cabo la misma, debe de estar formalmente capacitado para llevarla a efecto. Una entrevista forense inadecuada, además de no conseguir el objetivo inicial planteado (recogida objetiva de la información), re-victimizará a la víctima y a su familia. Sin embargo, pese a todas las prevenciones marcadas y conocidas, la ausencia de formación de los distintos profesionales involucrados en el proceso penal en las técnicas de recogida de testimonio y la entrevista a distintos tipos de víctimas, es patente aún en la actualidad.

Por otra parte, durante la aplicación de este tipo de entrevistas, es necesario adaptarse a las características del menor entrevistado, tanto desde sus características cognitivas y de desarrollo evolutivo como sobre su personalidad, permitiendo la flexibilidad en su aplicación sin obviar ninguna de sus etapas (Muñoz et al., 2016).

Tampoco debemos olvidar que el tipo de preguntas (directivas, sugerentes, de elección forzada, etc.) pueden contaminar el testimonio del menor y con frecuencia nos encontramos que el número de entrevistas, realizadas por uno o varios entrevistadores, provocan un impacto negativo en el recuerdo, así como en la fiabilidad de la información obtenida.

Por ello, la utilización de este tipo de protocolos de entrevista específicos para profesionales ampliamente formados, minimizará el impacto negativo de este tipo de variables, ya que ante la carencia de otros tipos de indicios (biológicos, físicos, tecnológicos, etc.), el testimonio de la víctima o testigo pasa a ser el único indicio probatorio de peso en la causa, por lo que un diseño de entrevista adecuado es necesario (La Rooy, Katz, Malloy y Lamb, 2010; Manzanero, 2015b; Muñoz et al, 2016;).

3.3. MARCO LEGAL RELATIVO A LA OBTENCIÓN DE LAS DECLARACIONES DE VÍCTIMAS O TESTIGOS.

Distintos textos legales señalan la necesidad de una intervención adecuada con el menor víctima o testigo inmerso en un procedimiento penal. Se menciona especialmente la necesidad de adaptación del proceso a sus habilidades y capacidades. Entre ellos podemos mencionar las "*Pautas sobre Justicia en causas relativas a niños víctimas y testigos de delitos*" aprobados por la Resolución 2005/20 del ECOSOC (Naciones Unidas), la cual en su punto número 14 señala que la intervención de los menores "(...) se acomode a las especiales necesidades del niño, conforme a sus habilidades, edad, madurez intelectual y capacidad, debiendo desarrollarse en un lenguaje que el niño utilice y comprenda".

De igual modo, el Tribunal de Justicia Europeo reclama para las declaraciones de menores en calidad de testigos "las óptimas condiciones de fiabilidad se obtendrán si el menor es interrogado o examinado en un entorno adecuado a su madurez mental, por personas expertas en el tratamiento de menores y empleando las técnicas idóneas" (Vieira Morante, 2016).

Así mismo, la *Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor* en su artículo 9.1 señala que las comparecencias judiciales del menor se realizarán de forma adecuada a su situación y al desarrollo evolutivo de éste, cuidando de preservar su intimidad.

Ahora bien, no solo los textos legales se pronuncian en este aspecto. La psicología del testimonio señala las pautas a llevar a cabo para una válida y fiable entrevista forense, señalando específicamente a menores de corta edad. A continuación veremos algunos de esos puntos.

Dentro del proceso de entrevista forense relativa a abusos sexuales a menores siempre se hace referencia a la necesidad de la creación del clima adecuado de colaboración (denominado con frecuencia "*rapport*") antes del abordaje del suceso. Durante el mismo no solo se consigue adquirir cierta confianza con el menor, sino que además sirve para comprobar sus capacidades a lo largo de su discurso. A través del protocolo que se propondrá en este trabajo y que a continuación se procederá describir, podremos comprobar capacidades cognitivas tales como memoria, lenguaje, razonamiento, percepción y funciones ejecutivas, entre otras. Tal y como apuntan Orbach et al. (2000) en relación a la creación del *rapport* durante la entrevista forense a niños "(...) es durante esta fase en la que debemos evaluar informalmente el nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico del niño" .

A lo largo de la historia, se ha desvalorizado el testimonio de los menores, más aún en edades preescolares. Estos testimonios de menores víctimas de abuso sexual, han sido calificados la mayoría de las veces como no creíbles. Baartman (1992) señala con distintos marcos conceptuales los motivos de tal calificación, llevando a cabo una recopilación de las distintas líneas de actuación con

respecto al abuso sexual infantil. Entre las mismas, se señalaba que los testimonios de menores víctimas de abuso sexual infantil podrían ir motivados desde una marcada patología del menor, mentiras conscientes o por la incompetencia cognitiva del niño. De igual modo, desde el seno del psicoanálisis, se señalaba al niño como una criatura eróticamente seductiva. Un ejemplo, lo tenemos en el propio Baartman en el que señala hasta qué punto se descalificó el testimonio de niños víctimas de este tipo de abuso "durante largo tiempo investigaciones relativas a la competencia de los niños como testigos fueron básicamente destinadas a que, debido al inadecuado desarrollo cognitivo, un niño era un testigo incompetente e incluso altamente peligroso" (Baartman, 1992 p.348).

Centrándonos en los distintos marcos teóricos apuntados anteriormente, que a lo largo de la historia han calificado negativamente el testimonio infantil, son dos los principales puntos de partida, la concepción del menor como testigo fantasioso o mentiroso o la apreciación del mismo como carente de suficiente capacidad cognitiva.

Numerosos estudios desacreditan estos argumentos, señalando la hipótesis contraria a esta, en la que los niños son igual de creíbles que los adultos, llegando a presentar testimonios con mayor nivel de credibilidad y confianza que éstos (Larsson, 2005; Manzanero 2001). En este punto, Goodman, Golding, Helgeson y Haith (1984) mostraron que los niños (sobre todo los menores de seis años), eran menos creíbles ante un jurado, que los testigos adultos. Sin embargo, en su investigación señalaron que los niños más pequeños al carecer o tener menor conocimiento sexual, no tienen ni la capacidad ni las herramientas para mentir sobre él. Además de este factor de honradez presente en los niños más pequeños, se apunta a un segundo factor, el de la

capacidad cognitiva del menor para testificar. Tal y como se ha apuntado con anterioridad, durante años, se ha considerado a los menores como testigos incompetentes para realizar una testifical como víctima o testigo. Sin embargo, se ha demostrado que niños de corta edad facilitan un relato más exacto, aunque más carente de detalles que niños más mayores (Goodman, Rudy, Bottoms y Aman, 1990; Alonso-Quecuty, 2012). De igual modo, se incide en que esta falta de credibilidad en el testimonio del menor no se ha basado en los hechos narrados por el mismo, sino en las características intrínsecas a su persona (Alonso-Quecuty, 2012).

3.4. USO DEL PROTOCOLO CAPALIST.

Así pues, podemos apuntar que el protocolo propuesto en esta investigación, no sólo tendría como objetivo facilitar el *rappport* o la creación de un adecuado ambiente entre entrevistador y entrevistado, sino también facilitar la entrevista de abordaje del suceso que puede revestir caracteres de delito.

En primer lugar a través del CAPALIST, se podrá comprobar las capacidades que en el momento de la entrevista presenta el menor, siendo de vital importancia en este tipo de exploraciones, y más concretamente en un rango de edad de entre cuatro y seis años. Todo ello en consonancia con otros artículos científicos que apuntan sobre la necesidad de evaluar las habilidades cognitivas del menor a la hora de testificar, ya que estas pueden estar aún sin desarrollar, sobre todo en niños muy pequeños (Manzanero y Barón, 2014). Haciendo hincapié en las diferencias individuales de cada uno y no en la regla general relativa a sus posibles limitaciones (Köhnken, Manzanero y Scott, 2015) y teniendo en

cuenta la recomendación de evaluar las mismas en este rango de edad a través de pruebas del nivel de desarrollo específicas (Manzanero y González, 2013), específicas (Manzanero y González, 2013), ya que las pruebas estándar han mostrado ser poco eficaces para evaluar capacidades cognitivas con el objetivo de desarrollar programas de intervención (Tenorio, Campos y Karmiloff-Smith, 2014).

Y en segundo lugar, además de valorar las habilidades cognitivas en él evaluador, se afianzará el rapport y se le entrenará en la técnica de narración libre (Manzanero y González, 2013), ayudando en la obtención de información más clara, con más detalles y menos sugestiva. Igual que en el caso anterior, este hecho ha sido indicado en varias investigaciones entre las que destaca la realizada por Sternberg et al. (1997), donde señalaron que los niños que eran entrevistados con un estilo narrativo libre daban más información a preguntas abiertas durante el abordaje de los hechos investigados, que otros niños cuyo estilo de entrevista careció de este estilo.

PARTE II: DESARROLLO DEL CAPITALIST.-

Lista de Capacidades

CAPITULO I:
PLANTEAMIENTO GENERAL Y OBJETIVOS

1. INTRODUCCIÓN.

Tras el estudio de casos con personas con DI víctimas de delitos sexuales (Contreras et al., 2015), se pudieron observar las limitaciones que presentaba el protocolo en su aplicación práctica. Por esta razón, se valoró unificar el protocolo CAPALIST junto con el "*Dibujo Moral*" (DM) y establecer un procedimiento estandarizado y verificado empíricamente, que mostrase la potencia de ambos instrumentos.

El citado dibujo (ver Anexo 1) presenta una viñeta de cómic en blanco y negro en el que se reproduce una escena en la que aparecen, en un primer plano, tres niños de diferentes edades y sexos, junto a una casa con un cristal roto, y en un segundo plano, otro niño que ve todo lo que ocurre, pero que no participa en lo ocurrido. Este dibujo no sólo facilita la exploración de la capacidad moral de un niño, sino que favorece la interacción entre el entrevistador y el menor a través del juego, a la par que se evalúan las capacidades necesarias para valorar la verosimilitud de su relato.

El objetivo es conseguir una herramienta operativa que facilite la valoración de capacidades en estos grupos especialmente vulnerables, consiguiendo a su vez un ambiente adecuado de interrelación entre la víctima/testigo y el profesional de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.

Por otra parte, se decidió ampliar esta investigación incluyendo una prueba de memoria episódica. Ya que, tal y como hemos argumentado en la revisión teórica, requiere un especial análisis y atención. Más adelante se explicará el procedimiento y metodología de esta prueba, que servirá para complementar los resultados obtenidos.

Teniendo claro estos objetivos, se procedió a mostrar la eficacia del "CAPALIST + Dibujo Moral" probándolo empíricamente con un grupo de escolares de entre 3 a 6 años de edad. Se seleccionaron dos colegios de la zona sur de la Comunidad de Madrid, en concreto de las localidades de Pinto y Valdemoro.

Tras un primer contacto con los centros, se procedió a la exposición, al claustro de profesores del área de infantil y dirección de los centros implicados, del motivo de la investigación, así como el procedimiento de aplicación. Se obtuvo el visto bueno de los mismos, por lo que a continuación se solicitó la aprobación del inicio de la investigación a la Dirección de Área Territorial Madrid Sur - Consejería de Educación. Tras la conformidad de los anteriores organismos, se procedió a la solicitud por escrito del consentimiento informado a los padres de los escolares, remitiendo todos los positivos desde la dirección del centro al equipo de investigadores. De igual modo, se informó a los padres tanto de los objetivos de la investigación, como de las pruebas que se iban a administrar a sus hijos por escrito. Además, se indicó la posibilidad de solicitar los resultados de la prueba estandarizada, facilitando el informe correspondiente. El apoyo en ambos centros fue alto, superando las expectativas iniciales.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL.

Validar el protocolo "CAPALIST" Lista de Capacidades en menores españoles de entre 3 a 6 años de edad y contrastar con el análisis de los resultados obtenidos por los niños en la prueba de memoria episódica planteada.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Analizar la asociación lineal de las puntuaciones obtenidas en el CAPALIST con el Índice General de Inteligencia (IG) medido por el test "BAS II escala de aptitudes intelectuales", así como de sus índices de aptitudes intelectuales (IV; Índice Verbal, RP, Razonamiento Perceptivo; IE, Índice Espacial) teniendo en cuenta el sexo y la edad de los escolares.
- Poner a prueba la asociación entre el IG obtenido en el test "BAS-II Escalas de Aptitudes Intelectuales" y la tarea de recuerdo en correspondencia con el sexo y la edad.
- Analizar la correspondencia entre los resultados obtenidos en los Índices de Aptitud Intelectual del test "BAS-II Escalas de Aptitudes Intelectuales" y la creencia de padres y profesores sobre las capacidades de los menores en estos índices.
- Comparar las dos condiciones de Recuerdo Demorado objeto de estudio que se proponen, *Recuerdo Libre vs. Recuerdo con Indicios*.
- Analizar la relación lineal a través del coeficiente de correlación de Pearson del número de detalles informados, tanto de los aciertos como de los errores en la condición de Recuerdo Libre y Recuerdo Demorado, así como de la edad y sexo de los participantes.
- Estudiar las propiedades psicométricas del protocolo "CAPALIST" para evaluar las capacidades cognitivas en menores de 3 a 6 años de edad víctimas o testigos de delito mediante el Modelo Rasch.

CAPITULO II:
ESTUDIO PILOTO COLEGIO EUROPA DE PINTO.
CAPACIDAD DISCRIMINATORIA DEL PROTOCOLO POR GRUPOS DE EDAD.

1. INTRODUCCIÓN.

El desarrollo de la versión de CAPALIST aplicada en menores, requirió la puesta en marcha de un estudio piloto. El objetivo fue adecuar el protocolo a un formato dirigido hacia una muestra de niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad. Se pretendía observar la adecuación de la aplicación de la nueva versión del test CAPALIST en menores del ciclo de infantil del colegio público Europa de la localidad de Pinto (Madrid).

Junto al CAPALIST y para un mayor acercamiento a menores de corta edad, se utilizó el "*Dibujo Moral*" tal y como se ha señalado anteriormente. Así mismo, para validar empíricamente los resultados obtenidos en el CAPALIST se procedió a administrar el test BAS II Escala de Aptitudes Intelectuales (Elliot, Smith, y Mc Culloch, 1996) y cuya adaptación española fue llevada a cabo por Arribas y Corral en 2011. Las características de ambos protocolos serán abordadas en profundidad en epígrafe posterior.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

El objetivo principal de este estudio piloto fue observar el funcionamiento de esta nueva herramienta y su aplicación junto al Dibujo Moral (DM) en niños de tres a seis años de edad.

Analizamos su adecuación al grupo de edad objeto de estudio y valoramos su capacidad predictiva para considerar que un menor tiene las capacidades imprescindibles para emitir un testimonio o relato con ciertas garantías de credibilidad. Todo ello nos servirá para establecer una correcta estructuración de las preguntas del instrumento, tanto en el orden de las mismas como en su formato.

Ambos instrumentos formarían el protocolo que se desea estandarizar, para ello, junto al mismo se procedió a aplicar el test "BAS II (Infantil). Escalas de Aptitudes Intelectuales". En este caso el objetivo fue el análisis y comparación del citado test con el "CAPALIST + Dibujo Moral" (CAPALIST+DM) y poder demostrar que el mismo sería un protocolo de evaluación de capacidades en menores válido y fiable. Además de potenciar una adecuada relación interpersonal entre el niño y el entrevistador, serviría de base para la indagación de los hechos delictivos a investigar durante la entrevista policial.

Por lo tanto la hipótesis de partida fue *"El protocolo de valoración de capacidades "CAPALIST + Dibujo Moral" evalúa de manera válida y fiable las capacidades en él señaladas"*.

Para ello, se procedió a analizar la asociación lineal de las puntuaciones obtenidas en el protocolo CAPALIST con las variables de edad y curso. Posteriormente, se llevaron a cabo los análisis estadísticos correspondientes para observar la relación lineal entre las categorías del protocolo CAPALIST con el Índice General de Inteligencia (IG) medido por el test "BAS II Escala de Aptitudes Intelectuales", así como de éstas con los índices de aptitudes intelectuales (IV; Índice Verbal, RP, Razonamiento

Perceptivo; IE, Índice Espacial), también medidos por el BASII. En los análisis se tuvo en cuenta el sexo y la edad de los escolares.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES

En este estudio piloto participaron un total de 39 niños y niñas del citado colegio. Se dividió en dos estudios, el primero en el que se llevaron a cabo el CAPALIST+DM con una muestra de n=39, y el segundo, que comprende el desarrollo de CAPALIST+DM+BASII con una muestra de n=25. A continuación, se muestra la distribución de ambos grupos:

Tabla 2.1.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo que llevaron a cabo el CAPALIST+DM-

- N=39, 19 niñas y 20 niños que realizaron el test "CAPALIST" (Lista de Capacidades).

SEXO			
CURSO	MUJER	VARON	TOTAL
1	5	5	10
2	4	6	10
3	10	9	19
TOTAL	19 (48,7%)	20 (51,3%)	39

N=39	M	Mdn	Mo	Min	Max
EDAD	4,41	5,02	5,11	3,06	5,11

Tabla 2.2.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo que realizó CAPALIST+DM+BASII -

- N= 25, distribuido en 12 niñas y 13 niños que llevaron a cabo CAPALIST+DM+BASII.

CURSO	SEXO		TOTAL
	MUJER	VARON	
1	2	3	5
2	2	3	5
3	8	7	15
TOTAL	12 (48%)	13 (52%)	25

N=25	M	Mdn	Mo	Min	Max
EDAD	4,60	5,06	5,11	3,06	5,11

3.2. MATERIALES

Los materiales utilizados son los reseñados a continuación:

3.2.1. **BAS II.- Escala de Aptitudes Intelectuales**

Para la realización de esta investigación y como base para la validación del test CAPALIST, se seleccionó entre las distintas baterías de test existentes de evaluación de escalas intelectuales, el test BAS II Escala de Aptitudes Intelectuales (Arribas y Corral, 2011, adaptada de Elliot et al., 1996).

Elegimos este instrumento por su gran versatilidad entre las que destacan, además de evaluar el funcionamiento intelectual, el diagnóstico de casos con necesidades educativas especiales, como problemas o trastornos del aprendizaje, altas capacidades o discapacidad intelectual. Así mismo, ofrecía la posibilidad de obtener información de tipo no verbal sobre las aptitudes intelectuales de los

niños con discapacidad auditiva, verbal o incluso, extranjeros. Todo ello, facilitaba la ampliación futura de la investigación a otras poblaciones no contempladas en esta tesis. El test se encuentra dividido en dos baterías, *BAS II Infantil* y *BAS II Escolar*, en función de las edades de los niños a los que va a ser aplicado.

Se evalúan distintos aspectos del funcionamiento intelectual de los niños. "La parte cognitiva ofrece un índice que resume la capacidad conceptual general y el razonamiento, así como unos índices de aptitud intelectual que evalúan aspectos concretos de esa capacidad general" (Arribas y Corral, 2011, adaptada de Elliot et al., 1996, pp.21).

La aplicación del test es individual, contando con otra característica reseñable, su estructura jerárquica en tres niveles de interpretación. En el nivel más general se encuentra el Índice General (IG), el cual nos señala la aptitud conceptual y de razonamiento. A continuación, en el segundo nivel, nos encontramos los Índices de Aptitud Intelectual cuyos resultados señalan aptitudes verbal, espacial y no verbal del menor. Y por último y menos general, el tercer nivel de interpretación que ofrece las puntuaciones de cada test y que señalan las aptitudes específicas y procesos, lo que facilita una idea más precisa de las aptitudes demostradas por el menor a la hora de llevar a cabo el test, así como un análisis por pasos del perfil de puntuaciones del niño en el test.

En nuestro caso, se seleccionó el *BAS II Infantil*, nivel superior, el cual cubre un rango de edad de 3:6 a 5:11 años. Está compuesto por 12 test, seis principales que proporcionan un índice que resume la capacidad conceptual general y el razonamiento (Índice General; IG) y los índices de aptitud intelectual que valoran de manera más específica

esa capacidad general. También cuenta con seis tests diagnósticos que cubren otro tipo de aptitudes específicas.

Para esta investigación, se administró a la muestra los seis tests principales y el test diagnóstico de Reconocimiento de imágenes. A continuación, tabla 2.3 se señalan las aptitudes o procesos evaluados,

Tabla 2.3.- Test BAS II .Aptitudes o procesos evaluados-

	NIVEL DE INTERPRETACIÓN	
	Mas General	Menos General
	Índice de Aptitud Intelectual	Aptitud o Proceso
Comprensión Verbal (CV)	Índice Verbal (IV)	Lenguaje verbal receptivo
Nominación (N)	Índice Verbal (IV)	Lenguaje verbal expresivo
Semejanzas Gráficas (SG)	Razonamiento Perceptivo (RP)	Razonamiento no verbal
Conceptos Numéricos (CN)	Razonamiento Perceptivo (RP)	Conocimiento numérico y razonamiento
Cubos (CC)	Índice Espacial (IE)	Resolución de problemas espaciales
Copia (Co)	Índice Espacial (IE)	Aptitud perceptiva motora
Reconocimiento de Imágenes (RI)	_____	Memoria visual a corto plazo

En la tabla anexa (tabla 2.4) se describen las características de los tests tal y como se señalan en su ficha técnica.

Tabla 2.4. - Test BAS II Infantil administrados-

Índice Verbal (IV)
<u>Comprensión Verbal:</u> Evaluación del lenguaje receptivo por medio de la comprensión de instrucciones orales relacionadas con conceptos lingüísticos básicos.
<u>Nominación:</u> Prueba de conocimiento de nombres que mide el lenguaje expresivo.
Razonamiento Perceptivo (RP)
<u>Semejanzas Gráficas:</u> Evaluación del razonamiento no verbal en el emparejamiento de figuras que tienen en común un elemento o concepto.
<u>Conceptos numéricos:</u> conocimiento de concepto prenuméricos y numéricos y resolución de problemas con ellos.
Índice Espacial (IE)
<u>Cubos:</u> Evaluación del razonamiento no verbal y la visualización espacial en la reproducción de diseños con cubos de colores.
<u>Copia:</u> Habilidad visoperceptiva y coordinación motora fina en la copia de dibujos lineales.
Test Diagnósticos
<u>Reconocimiento de Imágenes:</u> Memoria visual a corto Plazo medida mediante el reconocimiento de objetos.

Tal y como se indica en el manual de aplicación y corrección del test, el instrumento pretende realizar una evaluación precisa mediante la aplicación de un número de ítems apropiados al nivel aptitudinal del niño. Para ello este test señala distintos puntos de comienzo y paradas en función de la edad del niño, basándose por tanto en el rendimiento del menor en el conjunto específico de ítems administrados.

Como los niños contestan a conjuntos de ítems con diferentes niveles de dificultad, las puntuaciones directas (PD) obtenidas deben convertirse en puntuaciones de aptitud (PA), tal y como se señalan en las tablas adjuntas a los cuadernillos de corrección. Ambas puntuaciones refieren el nivel absoluto de rendimiento del niño, pero no son

puntuaciones referidas a un baremo, por lo que se han de convertir en puntuaciones T y percentiles usando los baremos del manual de corrección. Finalmente, estas puntuaciones T se suman y se transforman en puntuaciones típicas (CI) y en percentiles, aplicando nuevamente los baremos especificados en el manual. A continuación se adjunta tabla aclaratoria relativa a las puntuaciones transformadas de esta batería de test.

Tabla 2.5.- Tipos de puntuaciones transformadas del BAS-II (Arribas y Corral, 2011)-

Puntuación	Aplicación	Significado
Puntuación de Aptitud (PA)	Todos los test	Indica el nivel puro de rendimiento en el test. Se basa en la dificultad de los ítems intentados y en el número de respuestas correctas.
Percentil (Pc)	Todos los test e índices	Indica el porcentaje de niños de la muestra normativa de la misma edad que obtuvieron una puntuación igual o inferior a la del examinado.
Puntuación T	Todos los test cognitivos	Basada en la edad, se trata de una puntuación típica normalizada con media 50 y desviación típica 10.
Puntuación Típica (CI)	Tests de rendimiento e índices	Basada en la edad, se trata de una puntuación típica normalizada con media 100 y desviación típica 15.
Edad equivalente	Todos los test	Edad en la que la puntuación del niño es igual a la mediana (percentil 50) de la distribución de la muestra normativa.

Para medir con precisión la aptitud de un niño, el examinador debe presentar los ítems que se encuentren dentro del nivel aptitudinal del menor. Para ello esta batería de tests distingue entre varios puntos marcados a lo largo del cuadernillo de anotación.

El "punto de comienzo" se establece según la edad del menor examinado. El "punto de decisión" del evaluador corresponde al juicio de, si termina la aplicación del test, si continua aplicando ítems más difíciles o si vuelve atrás para aplicar ítems más fáciles correspondientes a un punto de comienzo anterior. La decisión de detener la aplicación depende de si el niño ha fallado al menos tres ítems de todos los intentados y ha acertado al menos tres ítems de todos los contestados. Una ventaja es, por tanto, la adaptación del test al nivel del niño.

Por último, el "criterio de terminación" o parada alternativo, señala cuándo es conveniente parar la aplicación del test si se falla un número de ítems consecutivos. En estos casos si el niño cumple el criterio de terminación sin alcanzar al menos tres aciertos, el examinador deberá volver a un punto de comienzo anterior y presentarle ítems más fáciles en orden ascendente.

Los tiempos de aplicación promedio en minutos facilitados por los autores, en el rango de edad de esta muestra de 3:6 a 5:11 años es aproximadamente de 40 minutos para los tests principales y 30 minutos en el caso de los diagnósticos, siempre dependiendo de las características propias del niño evaluado.

Una vez mostradas las características generales y comunes de los tests que conforman esta batería, se procede a describir las características particulares de cada uno de los tests administrados.

1. El test de "**Comprensión Verbal**" (CV), perteneciente al Índice Verbal, cuenta entre sus materiales con una caja de juguetes, un tablero de madera con figuras, 9 figuras geométricas de colores y el cuaderno de estímulos. La dinámica de las tareas

desarrolladas en este test se basa en la lectura por parte del psicólogo de una instrucción en voz alta de cada ítem y el niño o la niña señala o toma objetos en función de la citada instrucción.

Se concede 1 punto por cada respuesta correcta y 0 puntos por cada respuesta incorrecta. Si el niño de manera espontánea cambia su respuesta siempre se puntúa la última respuesta facilitada.

El punto de inicio es en el ítem 10 y el de decisión se encuentra en el ítem 23 y 30, rango de edad (3:6 a 7:11 años). Hay un segundo punto de decisión para los niños del rango de edad en el que se encuentran los participantes de esta investigación. Dicho punto, amplía los ítems administrados si tras el primer punto de decisión el niño o niña no ha cometido tres o más fallos. A continuación, en la tabla 2.6 se señalan los índices de fiabilidad de este test obtenidos a través del coeficiente de Spearman- Brown en relación con el rango de edad.

Tabla 2.6.- Coeficiente de Fiabilidad Spearman-Brown del test "Comprensión Verbal" (Arribas y Corral, 2011)-

<i>Test o índice</i>	3:6-3:11	4:0-4:05	4:6-4:11	5-5:11	<i>Mdn</i>
<i>Comprensión Verbal</i>	.83	.81	.85	.77	.82

2. El test de "**Nominación**" (N), igual que en el caso anterior pertenece al grupo de valoración del Índice Verbal. Cuenta para su aplicación el cuaderno de estímulos I. El mismo consiste en mostrar al niño un dibujo en color a tamaño folio y tras la pregunta

"¿Cómo se llama? o ¿Dime qué es esto?" Se anota la respuesta del menor a la imagen señalada.

Al igual que en el anterior test, se da 1 punto por cada respuesta correcta y 0 puntos por cada respuesta incorrecta. Aunque en el propio cuadernillo de anotación aparece la respuesta más adecuada con la imagen mostrada, el niño puede dar otras respuestas que también podrían considerarse correctas.

En general se considerará correcta la palabra que se corresponda claramente con el objeto presentado. Y se considerará errónea cuando se de una descripción de la función de objeto, se señale el material del que está hecho o si se facilita un nombre excesivamente general.

En este test el punto de comienzo en el rango de edad 2:6-3:11 es el ítem 6 y el de decisión el ítem 23 y para 4:0-5:11 el ítem comienzo es el 13 y el de decisión el ítem 29.

Los índices de fiabilidad de este test son los que se muestran en la tabla contigua.

Tabla 2.7.- Coeficiente de Fiabilidad Spearman-Brown del test "Nominación" (Arribas y Corral, 2011)-

Test o índice	3:6-3:11	4:0-4:05	4:6-4:11	5-5:11	Mdn
Nominación	.78	.75	.77	.73	.76

3. "**Semejanzas Gráficas**" (SG), perteneciente al índice de Razonamiento Perceptivo, consta de un cuaderno de estímulos y 33 tarjetas de Semejanzas Gráficas con dibujos.

Se muestra una lámina con cuatro dibujos en blanco y negro dispuestos en columnas. Se entrega al niño una tarjeta con otro dibujo diferente. El niño tiene que colocar debajo de uno de los dibujos de la lámina la tarjeta entregada basándose en la posible relación existente entre los mismos. Se puntúa de igual forma que los tests anteriores.

Los puntos de comienzo y decisión en función de la edad son para el rango 3:6-4:5 el ítem 1 y el ítem 27 y para el rango de edad 4:6-7:11 el ítem 11 y el ítem 33. En la tabla 2.8 se muestran los índices de fiabilidad del este test.

Tabla 2.8.- Coeficiente de Fiabilidad Spearman-Brown del test "Semejanzas Gráficas" (Arribas y Corral, 2011)-

Test o índice	3:6-3:11	4:0-4:05	4:6-4:11	5-5:11	Mdn
Semejanzas Gráficas	.66	.70	.71	.76	.70

4. El siguiente test para el índice de Razonamiento Perceptivo es "**Conceptos Numéricos**" (CN). Consta de 10 fichas de plástico verde y el cuaderno de estímulos I.

El niño tiene que responder a las distintas preguntas sobre números, tamaño y otros conceptos numéricos. Un ejemplo de las instrucciones muestra al menor una lámina con una casa grande, una casa mediana y una casa pequeña, al mismo tiempo en la página contigua se ven escaleras de distinto tamaño. La instrucción es "Señala las escaleras de la casa pequeña". Las instrucciones varían tanto en temática como en dificultad.

La corrección del test es como la descrita en los anteriores tests, a excepción del ítem número tres que trata de una actividad en la que el menor tiene que enumerar las 10 fichas colocadas en fila. La puntuación total de este ítem oscila entre 0 y 6 puntos.

Para el grupo de edad de 3:6 a 3:11 el punto de comienzo es el ítem 1 y el de decisión el ítem 19, para los niños que se encuentre entre 4:0-4:5 el de inicio es el ítem 4 y el de decisión el 19 y finalmente , los menores que se cuenten entre 4:6 -5:11 años el inicio será en el ítem 4 y el punto de decisión en el ítem 26. En la tabla adjunta se muestran los índices de fiabilidad del citado test según el grupo de edad.

Tabla 2.9.- Coeficiente de Fiabilidad Spearman-Brown del test "Conceptos Numéricos" (Arribas y Corral, 2011)-

<i>Test o índice</i>	<i>3:6-3:11</i>	<i>4:0-4:05</i>	<i>4:6-4:11</i>	<i>5-5:11</i>	<i>Mdn</i>
<i>Conceptos Numéricos</i>	.97	.97	.96	.97	.97

5. El test de "**Cubos**" (CC) pertenece al grupo que mide el Índice Espacial. Está formado por dos conjuntos de materiales, el conjunto A, de aplicación para los ítems 1 al 7, formado por 6 cuadrados de gomaespuma de color negro y amarillo y el cuaderno de estímulo I+E. El conjunto B de aplicación en los ítems 8 al 26 consta de 9 cubos de plástico de color negro y amarillo y el cuaderno de estímulo I+E.

El niño tiene que realizar un modelo juntando los cuadrados o cubos de color amarillo y negro. En cada

ítem se tiene en cuenta tanto la exactitud del modelo como la velocidad.

La forma de presentación de los ítems varía de uno a otro. Los tres posibles procedimientos son *Dibujo* (Db), en el que se muestra al niño el dibujo de la figura del cuaderno de estímulos, *Modelo* (M), en el que el psicólogo construye la figura con su pieza y la mantiene formada mientras el niño la copia usando las suyas. Y por último *Demostración* (Dm), en el que el examinador construye la figura con las piezas del niño mientras este le observa y después se mezcla las piezas de nuevo para que el niño vuelva a construirla. Estos procedimientos se utilizan por separado o combinándolos en un mismo ítem.

La realización por el menor de cada instrucción es controlada con tiempo, iniciándose al finalizar las instrucciones, y parando el contador cuando el niño diga que ha terminado o cuando haya finalizado el tiempo fijado para ese ítem. El tiempo de realización de cada ítem es distinto. Valorándose en función de su dificultad, yendo desde un segundo el mínimo hasta un máximo de 91 segundos.

La valoración de los ítems se realiza en función de la similitud de la figura construida y el modelo, así como del tiempo de realización de la misma.

En este caso los puntos de comienzo y decisión en relación al rango de edad son, de 3:0-4:11 del ejemplo A/ítem 1 al ítem 10 y de 5:0-6:11 del ejemplo A/ítem 1 al ítem 17.

Los índices de fiabilidad de este test son los que aparecen a continuación.

Tabla 2.10.- Coeficiente de Fiabilidad Spearman-Brown del test "Cubos" (Arribas y Corral, 2011)-

Test o índice	3:6-3:11	4:0-4:05	4:6-4:11	5-5:11	Mdn
Cubos	.87	.83	.86	.92	.86

6. El test de "Copia" (Co) perteneciente al Índice Espacial consta para su aplicación de un cuaderno de estímulos, un bloc de copia, lápiz y goma de borrar y plantillas de corrección.

En esta ocasión el niño o la niña tiene que copiar un dibujo sencillo tras mostrárselo en el cuaderno de estímulos. En este test no hay control de tiempo y se permite al niño tanto borrar como realizar un segundo intento en la elaboración del dibujo.

En este caso la puntuación se realiza en dos momentos distintos. El primero, justo en el momento de aplicación del test donde se señalará acierto o fallo. Y el segundo, en el que las respuestas se evaluarán en función de los criterios de corrección específicos con 0,1,2 o 3 puntos. En los casos que el niño da una segunda respuesta, se puntúa la mejor de las dos.

Para el rango de edad de 3:6-4:5 el punto de comienzo es el ítem 1 y el de decisión el ítem 14. En el caso de 4:6 a 5:11 años el punto de comienzo es el ítem 5 y el de decisión es el ítem 17.

A continuación se muestran los índices de fiabilidad de este test.

Tabla 2.11.- Coeficiente de Fiabilidad Spearman-Brown del test "Copia" (Arribas y Corral, 2011)-

Test o índice	3:6-3:11	4:0-4:05	4:6-4:11	5-5:11	Mdn
Copia	.82	.82	.77	.83	.82

7. Tras la realización de los test principales, se lleva a cabo uno de los test diagnóstico, el de "**Reconocimiento de Imágenes**" (RI), que consta de un cuaderno de estímulos I+E y un cronómetro. Consiste en mostrar al menor una lámina de dibujos de uno o varios objetos en blanco y negro durante cinco segundos. Tras ello se presenta una nueva lámina que contiene esos mismos dibujos y otros diferentes. El niño tiene que señalar aquellos dibujos que aparecían en la lámina mostrada por el experimentador.

Al igual que en casos anteriores se puntúa con 1 en el caso que el niño seleccione todos los objetos correctos y ningún error y 0 en caso contrario.

Para el rango de edad 2:6-4:11 el punto de comienzo son los ejemplos A y B e ítem 1 y el de decisión el ítem 12. Para el rango de edad 5:-12:11 el punto de comienzo son los ejemplos A y B e ítem 6 y el de decisión el ítem 17. Los índices de fiabilidad de este test son los siguientes,

Tabla 2.12.- Coeficiente de Fiabilidad Spearman-Brown del test "Reconocimiento de Imágenes" (Arribas y Corral, 2011)-

Test o índice	3:6-3:11	4:0-4:05	4:6-4:11	5-5:11	Mdn
Reconocimiento de Imágenes	.67	.70	.79	.73	.72

Tras la aplicación de los tests se procedió a la corrección y baremación de las puntuaciones obtenidas por los niños.

A continuación, la tabla 2.13 muestra las categorías descriptivas de las puntuaciones tal y como aparecen en el Manual Técnico del test del BAS II Escalas de Aptitudes Intelectuales, tanto en el índice de Aptitud General (IG) como en el resto de los índices, índice verbal (IV), Razonamiento Perceptivo (RP) e índice Espacial (IE).

*Tabla 2.13.- Categorías descriptivas del manual técnico
BASII-*

Puntuaciones en los test (M=50; DT=10)	Puntuaciones IG e índices (M=100; DT=15)	Categoría	Percentiles
70 y más	130 y más	Muy alta	98-99
63-69	120-129	Alta	91-97
57-62	110-119	Media-alta	75-90
43-56	90-109	Media	25-74
37-42	80-89	Media-baja	9-24
30-36	70-79	Baja	3-8
29 y menos	69 y -	Muy baja	1-2

Tras la aplicación del test a cada niño se procedió a la corrección y transformación de las puntuaciones obtenidas realizándose un perfil de cada uno de ellos. Se adjunta en Anexo 2 página resumen del perfil de uno de los niños de la muestra. Este perfil, junto con la explicación de las características del mismo en función de los resultados

obtenidos por el niño fue facilitado en sendos informes a todos los padres que así lo solicitaron.

3.2.2. CAPALIST v.2- Lista de Capacidades.

El instrumento objeto de validación en esta investigación, el "CAPALIST", es una batería de preguntas diseñada para la valoración de aptitudes y procesos cognitivos tales como, memoria, conceptos espaciales y temporales, número, etc. Este instrumento se acompaña de un dibujo, denominado "Dibujo Moral", cuyas características se han explicado en la introducción de esta investigación. El instrumento CAPALIST junto con este dibujo, permite llevar a cabo preguntas al niño o niña, a la vez que se establece una adecuada relación entre entrevistador y entrevistado.

Esta batería de preguntas se diseñó con un formato politómico de tres categorías valoradas del uno al tres. El valor de (1) normalmente supone "No presenta la destreza/capacidad o con dificultad", el (2) Destreza básica y el (3) Domina. El formato de cada ítem es en estilo interrogativo y se ha probado en el estudio de personas con discapacidad intelectual (DI) víctimas de delitos contra la libertad e indemnidad sexual. Se adjunta en Anexo 3 el protocolo CAPALIST v.1 utilizado en la investigación en personas con DI (Contreras et al, 2015).

Tras esta primera investigación, se realizaron los ajustes pertinentes para administrar el citado protocolo en niños de 3 a 6 años y aplicarlo en el estudio piloto aplicado en el colegio Europa de Pinto.

En relación a ambos aspectos tenemos que señalar que a lo largo de esta investigación, el protocolo CAPALIST ha sufrido algunos ajustes dirigidos hacia una mejor valoración de las capacidades a evaluar.

El primero de los ajustes se realizó tras los resultados del estudio de casos (Contreras et al. 2015). Se decidió evaluar la memoria observando los testimonios de las víctimas dividiéndola en tres tipos, *Memoria Semántica*, *Memoria Episódica* y *Memoria Autobiográfica*. Uno de los problemas observados en la discusión interjueces respecto a esta división inicial fue que los distintos tipos de memoria estudiados son diferenciados desde una perspectiva teórica, encontrándose en el ámbito aplicado un solapamiento entre las características de unas y otras.

Esta estrecha relación entre los distintos subtipos de memoria llevó a un nuevo planteamiento de las subcategorías de Memoria y su evaluación a través del protocolo CAPALIST, que analizaremos más adelante en su correspondiente apartado de esta tesis.

La revisión se centró en la incorporación de nuevas preguntas, que ayudaran en la correcta indagación del atributo de capacidad a valorar. Así mismo, se agruparon las categorías de memoria (memoria autobiográfica, semántica y episódica) bajo un único atributo de capacidad denominado "*Memoria*". Comprobando posteriormente, que se conseguía una mejoría notable en la evaluación de la misma. En la tabla 2.14 se pueden ver algunas de las preguntas asignadas a la citada categoría.

Tabla 2.14.- Ejemplo preguntas de la categoría de Memoria del CAPALIST -

Preguntas
¿Me puedes decir tu nombre completo?
¿Cuántos años tienes?
¿Cómo se llama tu papa/mama?
¿Tienes hermanos/as? ¿Cómo se llaman? // SI NO AMIGO
¿Cómo se llama tu profesor-a?
¿Cómo vienes todos los días al colegio? (Si no da respuesta dar opciones andando en autobús en coche)
La última vez que te han reñido mucho ¿qué estabas haciendo?
¿Cuál es la última canción que has aprendido? (preguntar sobre la temática y a los profesores lo último que han aprendido en el colegio). Animar al relato libre
¿Qué habéis hecho ayer en clase?
<i>Ponemos el dibujo boca abajo y le pedimos que nos explique qué había en el dibujo, sin mirarlo. (Mínimo explicar la escena general)</i>
¿Dónde estaba el pájaro?
¿Cuántas niñas había?
¿Recuerdas cómo se llamaban los niños?
¿Qué tenía el árbol?

En el presente trabajo el instrumento CAPALIST se dividía en dos partes que exigían que la aplicación idónea de mismo fuera por dos psicólogos, uno apuntando las observaciones respectivas a cada capacidad en relación a las respuestas del niño y otro, realizando las preguntas junto al Dibujo Moral. Por lo tanto, existían dos partes CAPALIST - Hoja de Evaluación y CAPALIST - Listado de Preguntas, (CAPALIST V.2) se adjuntan ambos en el Anexo 4.

El formato general de anotación del protocolo era de uno a tres, en el que el valor de "1" equivalía "no tiene la

destreza o con dificultad", el valor de "2" presenta "destreza básica" y "3" "domina".

3.3. PROCEDIMIENTO.

Se procedió a aplicar el test CAPALIST y el test de aptitudes intelectuales BAS II en dos sesiones diferenciadas. Tras la presentación del experimentador al menor, a través de su tutora, se procedía a administrar los tests en un aula distinta a la clase y de manera individual a cada uno de los niños y niñas pertenecientes a la muestra. Todas las entrevistas se grabaron en video respetando en todo momento que no se grabara la imagen del menor.

En el caso de los participantes que completaron ambos tests se utilizó un diseño intrasujeto, en el que cada niño y niña llevaba a cabo el test CAPALIST y el test BAS II contrabalanceándose el orden de aplicación de las pruebas. De esta forma, se variaba el orden de aplicación de las mismas, evitando que entre los menores se comentaran las características de las pruebas.

En ambos casos, la aplicación era de manera individual y en días alternos para evitar contaminación por fatiga. A la finalización de cada una de las pruebas se agradecía al menor su ayuda y se les colocaba una pegatina de personajes Disney en la mano.

Los participantes que completaron solo el CAPALIST tuvieron una única sesión, mientras que los que completaban ambos tests se realizaba en dos sesiones.

En la tabla 2.15 adjunta a continuación se puede ver la distribución anteriormente reseñada

Tabla 2.15.- Temporalización para la aplicación de los tests-

PARTICIPANTES		APLICACIÓN	DIA DE APLICACIÓN
NIÑO 1° Inf	SESIÓN 1	CAPALIST	LUNES
	SESIÓN 2	BASII	MIÉRCOLES
NIÑO 2° Inf	SESIÓN 1	BASII	MARTES
	SESIÓN 2	CAPALIST	JUEVES
NIÑO 3° Inf	SESIÓN ÚNICA	CAPALIST	VIERNES

La administración del test BAS II era de un mínimo de 45 minutos y un máximo de 80 minutos. Esta variación dependía fundamentalmente de la edad, ya que con los niños más pequeños era necesario hacer más descansos y las tareas se desarrollaban algo más despacio. Por otro lado, en relación a la aplicación del CAPALIST el tiempo mínimo fue de unos 40 minutos y el máximo de una hora, igualmente relacionado con la latencia de respuesta de los menores. A mayor edad menor latencia de respuesta.

4. RESULTADOS.

4.1. RESULTADOS N=39, "CAPALIST".

Los primeros análisis se realizaron sobre la muestra total (n=39 menores que completaron el test CAPALIST) y se dirigieron a observar si las variables de edad, curso y sexo correlacionaban con los resultados de los menores respecto a las capacidades en ellos observadas mediante el CAPALIST.

Encontramos, que las relaciones entre las siguientes capacidades y la edad y curso fueron altamente

significativas. Los descriptivos en relación a la muestra tanto por edad y curso como por sexo son los siguientes,

*Tabla 2.16.- Distribución de la muestra por curso y sexo
Descriptivos por edad-*

CURSO	SEXO		TOTAL
	MUJER	VARON	
1	5	5	10 (25,6%)
2	4	6	10 (25,6%)
3	10	9	19 (48,7%)
TOTAL	19 (48,7%)	20 (51,3%)	39

N=39	M	DT
EDAD	4,41	0,779

Tal y como se muestra en la tabla 2.17 las relaciones entre la mayoría de las capacidades presentadas con la edad y curso fueron altamente significativas.

Una vez obtenidos los resultados comprobamos que existe una correlación positiva entre la variable Edad y la variable Curso con las categorías del CAPALIST a excepción de los siguientes atributos de capacidad: *Atención selectiva, Descripciones, Identificación de Estados Subjetivos Ajenos, Distinguir Bien-mal, Partes del Cuerpo, Comprensión Oral, Expresividad, Asertividad y Aquiescencia.*

En estos atributos de capacidad no se produjo un aumento de la valoración al aumentar la edad del niño o la niña y por ende al aumentar el curso dentro del ciclo de infantil.

Tabla 2.17.-Correlaciones entre categorías del CAPALIST con edad y curso -

	Memoria Autobiográfica	Memoria Semántica	Memoria Episódica	Atención Sostenida	Atención Selectiva
Edad	,481**	,480**	,493**	,336*	,004
Curso	,532**	,457**	,523**	,375*	,080

	Descripción Personas	Descripción Cosas	Descripción Lugares
Edad	-,046	,243	,131
Curso	,780	,136	,426

	Orientación Espacial	Orientación Temporal	Número Orden	Número Cantidad	Razonamiento
Edad	,464**	,523**	,620**	,432**	,598**
Curso	,513**	,522**	,586**	,396**	,608**

	Identificación. Est. Subjetivos Propios	Identificación. Est. Subjetivos Ajenos	Distinguir bien/mal	Distinguir verdad/mentira
Edad	,681**	,159	,051	,332*
Curso	,709**	,202	,056	,333*

	Partes del cuerpo	Expresión Oral	Comprensión Oral	Expresividad
Edad	,280	,380*	,280	,280
Curso	,204	,428**	,204	,204

	Asertividad	Extroversión.	Deseabilidad.	Social	Aquiescencia
Edad	,244	,606**	,432**		,260
Curso	,237	,599**	,469**		,308

** P<0.01; * P<0.05. Significación bilateral

4.2. RESULTADOS N=25, TEST CAPALIST Y TEST BASII.

El segundo análisis se llevó a cabo con la muestra de n=25, niños y niñas que realizaron tanto el test BAS II como el CAPALIST. En este caso, se procedió a observar la relación existente entre ambos tests para poder comprobar si el test CAPALIST es un buen indicador de las capacidades cognitivas en menores.

Tabla 2.18.- Distribución de la muestra por curso y sexo (n=25). Descriptivos por edad/sexo.

SEXO			
CURSO	MUJER	VARON	TOTAL
1	2	3	5 (20%)
2	2	3	5 (20%)
3	8	7	15 (60%)
TOTAL	12 (48%)	13 (52%)	25

N=25	M	DT
EDAD	4,6	0,723

Como se puede ver la media de edad es de cuatro años y seis meses, ya que el 60% de la muestra pertenece al tercer curso de infantil.

A continuación se obtienen los descriptivos relativos a los índices del test BASII, los cuales se pueden ver en la tabla 2.19.

Tabla 2.19.- Descriptivos de los índices del test BASII,
(n=25) -

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>V</i>
IG	78	140	103,68	13,412	179,893
I. Verbal	85	119	99,48	10,445	109,093
R. Perceptivo	77	130	106,84	13,561	183,890
I. Espacial	72	157	104,96	16,392	268,707

En la tabla anterior podemos ver que los resultados obtenidos por los niños del colegio Europa de la localidad de Pinto (Madrid) nos indican lo siguiente,

- La media obtenida en el Índice de Aptitud Intelectual (IG) es de 103,68, que se encuentra en el rango establecido como "Medio" (90-109).

- La puntuación mínima respecto al IG fue de 78, categoría Baja (70-79) y la puntuación más alta 140 correspondiente a la categoría "Muy Alta" (130 o +). Lo cual señala la variabilidad del rango de puntuaciones de los menores en el test, con una desviación típica de 13,4 puntos.

- Con respecto al resto de los índices podemos ver que el Razonamiento Perceptivo es el que mayor puntuación de media tiene (106,84) categoría "Medio". Le sigue en puntuación el Índice Espacial (104,96) categoría "Medio". Y finalmente el índice Verbal con una puntuación de (99,48) correspondiente nuevamente a la categoría de "Medio".

- Por último, los datos relativos a las puntuaciones mínimas y máximas de los índices que fluctúan desde la puntuación de 72, categoría "Bajo" (puntuación mínima en IE) y la puntuación máxima de 157, categoría "Muy Alta" (puntuación máxima en IE). Siendo este el índice que más varía en puntuación en la muestra.

- Con respecto a las desviaciones típicas de los índices, las mismas se encuentran entre los valores de 10,445 y 16,392. Esto se encuentra dentro de lo esperado para esta clase de test de inteligencia (Media de 100 y desviación típica de 15).

A continuación, se muestran los descriptivos correspondientes a los atributos de capacidad del CAPALIST.

Tabla 2.20.- Descriptivos de los atributos de capacidad del CAPALIST, índices del test BASII, edad y curso n=25-

	Min	Max	M	DT	V
M. Autobiográfica	2	3	2,88	0,332	,110
M. Semántica	1	3	2,64	0,569	,323
M. Episódica	2	3	2,88	0,332	,110
A. Selectiva	3	3	3,00	0,000	,000
A. Sostenida	2	3	2,80	0,408	,167
O. Espacial	2	3	2,76	0,436	,190
O. Temporal	2	3	2,52	0,510	,260
Des. Personas	2	3	2,96	0,200	,040
Des. Lugares	1	3	2,84	0,473	,223
Des. Cosas	2	3	2,92	0,277	,077
Numero Orden	2	3	2,80	0,408	,167
Numero Cantidad	2	3	2,84	0,374	,140
Razonamiento	1	3	2,52	0,653	,427
Identi. Est Subj Propios	1	3	2,28	0,980	,960
Identi. Es Subj Ajenos	1	3	2,64	0,700	,490
Bien/ Mal	2	3	2,84	0,374	,140
Verdad /Mentira	1	3	2,72	0,542	,293
Partes Cuerpo	2	3	2,96	0,200	,040
Expresión Oral	3	3	3,00	0,000	,000
Compren. Oral	3	3	3,00	0,000	,000
Expresividad	3	3	3,00	0,000	,000
Empatía	1	3	2,00	0,913	,833
Asertividad	1	3	2,76	0,523	,273
Extraversión	1	3	2,52	0,586	,343
Desea.Social	1	3	1,52	0,653	,427
Aquiescencia	1	3	1,60	0,816	,667

Tabla 2.21.- Correlaciones entre categorías del CAPALIST y los índices del test BASII-

	Edad	Curso	Ig	IV	RP	IE	M.Autob.	M.Semanti.	M. Episódi	A. Select.	A. Sostenida
Edad	1	,926**	-,236	-,578**	-,041	,005	,638**	,576**	,464*	. ^a	,372
Curso	,926**	1	-,372	-,600**	-,186	-,139	,646**	,413*	,492*	. ^a	,375
Ig	-,236	-,372	1	,611**	,872**	,841**	-,534**	,236	-,309	. ^a	,201
I.Verbal	-,578**	-,600**	,611**	1	,339	,206	-,440*	-,152	-,247	. ^a	-,084
R. Percep.	-,041	-,186	,872**	,339	1	,705**	-,347	,306	-,301	. ^a	,190
I. Espacial	,005	-,139	,841**	,206	,705**	1	-,461*	,284	-,185	. ^a	,329
O. Espacial	,432*	,515**	-,299	-,257	-,218	-,217	,657**	,309	,369	. ^a	,187
O. Temporal	,265	,280	-,097	-,111	-,006	-,142	,384	,241	,138	. ^a	-,080
Desc. Personas	-,145	-,153	,212	,129	,120	,012	-,075	,234	-,075	. ^a	-,102
Desc. Lugares	,260	,281	,097	-,110	,204	,015	-,128	,242	,138	. ^a	,259
Desc. Cosas	,216	,147	,150	-,058	,119	,091	,345	,603**	,345	. ^a	,221
Numer/Orden	,504*	,375	,330	-,162	,400*	,366	,123	,754**	,123	. ^a	,250
Numer/Cant	,312	,218	,371	-,075	,389	,379	-,161	,306	-,161	. ^a	,055
Razonamiento.	,644**	,609**	,234	-,197	,311	,317	,108	,525**	,300	. ^a	,250
I.E.S.:.Propios	,798**	,792**	-,335	-,421*	-,216	-,163	,492*	,413*	,492*	. ^a	,042
I.E.S. Ajenos	-,024	,044	,116	,030	,011	,235	-,194	,184	,165	. ^a	-,117
Bien Mal	-,302	-,327	,479*	,415*	,504*	,189	-,161	,110	-,161	. ^a	,055
Verdad/Mentir	,282	,170	,136	,003	,272	,013	,269	,336	,269	. ^a	,113
Partes Cuerpo	-,145	-,153	,088	,269	-,049	,038	-,075	-,132	-,075	. ^a	-,102
Exp.Oral	. ^a										
Comp.Oral	. ^a										
Expresi	. ^a										
Asertiv.	-,104	-,156	,280	,152	,276	,135	-,173	,118	-,173	. ^a	-,234
Extrave.	,419*	,418*	-,185	-,267	-,173	-,071	,334	,335	,334	. ^a	-,244
Desea.Social	,562**	,609**	-,204	-,350	-,197	-,056	,300	,301	,300	. ^a	,094
Aquiesce	,236	,313	-,183	-,270	-,149	-,129	,123	,126	,123	. ^a	-,250

.^a El valor obtenido es una constante//** P<0.01; * P<0.05. Significación bilateral

Se puede observar que la correlación de Pearson en relación a la Atención Selectiva, Comprensión Oral, Expresión Oral y Expresividad en la muestra no se pudo calcular debido a que en todos los casos de la muestra se obtiene la máxima puntuación (valor de tres), es decir es una constante que indica que toda la muestra tiene la capacidad adquirida, y va en la línea de demostrar que en estas edades tienen capacidad para atender, comprender y expresarse.

Con respecto a los resultados, podemos ver que el IG correlaciona con la categoría del CAPALIST "Memoria Autobiográfica" con una significación de 0,01. Por el contrario, no existe ninguna relación con Memoria Semántica, pero sí con respecto a la Memoria Episódica de manera negativa y con una significación de 0,05,.

El índice del test BASII "Inteligencia Verbal" (IV), así como el índice "Inteligencia Espacial" (IE) correlaciona con la categoría denominada "Memoria Autobiográfica" pero de manera negativa y con un nivel de significación de 0,05. Una de las explicaciones más plausibles a este resultado es debido a las dificultades a la hora de diferencia y por tanto evaluar las distintas subcategorías de memoria, las cuales, indican tras la aplicación de este estudio piloto una necesidad de ajuste en las mismas, las cuales son abordadas con posterioridad.

En relación a la categoría de "Orientación Espacial" y "Razonamiento" a mayor edad mejores puntuaciones en la citada categoría con un nivel de significación de 0,05. De igual modo y como era esperable, se producen los mismos resultados con curso.

La categoría del CAPALIST "Identificación de Estados Subjetivos Propios" mejora con el curso y con la edad 0.792

y 0.67. Así mismo, correlaciona de manera negativa con un nivel de significación bilateral de .05 con el índice del BASII "IV".

Se puede observar igualmente que existe correlación positiva con un nivel de significación de .05 entre las categorías de IG, IV y RP, y la categoría del CAPALIST "Distinción del Bien y el Mal".

Los resultados también señalan que a mayor edad y por tanto a mayor curso, la puntuación de las categorías de empatía y deseabilidad social también aumentan, correlacionando estas categorías con una significación bilateral de .01. El mismo efecto se produce con el atributo de capacidad de Extraversión.

5. DISCUSIÓN

Como se ha podido ver en este capítulo se han llevado a cabo dos análisis diferentes en este estudio piloto. En primer lugar y con una muestra de $n=39$, se ha procedido a comprobar por un lado, la operatividad del CAPALIST junto al Dibujo Moral, y por otro, el funcionamiento de las variables unas respecto a las otras, así como respecto a las variables de edad y curso.

En segundo lugar, con una muestra de $n=25$ niños y niñas, se ha procedido a estudiar la existencia o no de relación entre el test de Aptitudes Intelectuales BASII y el CAPALIST. De los resultados obtenidos, se pueden extraer las siguientes conclusiones.

Tras la administración del CAPALIST junto al Dibujo Moral se puede comprobar cómo aumenta la versatilidad de la prueba, ya que facilita el planteamiento de las preguntas

al menor y mejora la aplicación de la misma, con una mayor variabilidad de preguntas.

Así mismo, a través de esta primera aproximación se comprueba el tiempo estimado en su aplicación, la aceptación y comprensión de los niños a este tipo de preguntas, así como el correcto planteamiento de las mismas por parte del entrevistador, que asegure el entendimiento de la tarea a realizar.

Con estos resultados positivos, se procedió a comprobar el funcionamiento de los atributos de capacidad planteados en el CAPALIST, con las variables de edad y curso, y posteriormente, con los índices del test BASII.

Respecto al primer análisis observado se comprueba que existe una correlación positiva y con una significación bilateral .05, entre los tres tipos de memoria señalados en el CAPALIST y edad y curso. El desarrollo evolutivo del menor, de los distintos procesos cognitivos y especialmente la aparición y desarrollo del lenguaje en la franja de edad objeto de este estudio, señala, como es el caso de los resultados obtenidos, su relación lineal positiva en relación a la edad y el curso. Aunque no existe una prueba específica que determine que el lenguaje es esencial para la memoria autobiográfica, hay claras evidencias de que es una importante contribución (Silva, Contreras y Manzanero, 2016).

En el análisis cuyo fin es comprobar la existencia o no de la relación entre el test de aptitudes intelectuales BAS II y el CAPALIST, se observa una relación lineal negativa entre Memoria Autobiográfica y el Índice de Aptitud General(IG), Índice Verbal (IV) e Índice Espacial (IE) del test BASII. Estos resultados nos indican, la necesidad de ajuste en el CAPALIST. El mismo se centrará fundamentalmente en una categorización de los valores de

respuestas dadas por los menores. Para ello, sus respuestas serán valoradas en una escala de cinco valores frente a la utilizada en este estudio piloto, de tres. La citada evaluación se mostrara de manera pormenorizada en la tabla 3.2 del epígrafe 3.2.2 CAPALIST V3.(véase página 138).

Esta nueva categorización es motivada por los resultados que se pueden observar en la tabla 2.20. Respecto a las tres categorías de memoria, las medias obtenidas son muy altas, llegando prácticamente al valor máximo de esas categorías (*valor =3 "destreza"*), lo cual muestra que los niños entrevistados poseen esa capacidad. Sin embargo, que la distinción entre los niños que muestran capacidad en un determinado atributo no se realiza una discriminación más detallada sobre este aspecto, y por lo tanto, no se está diferenciando correctamente entre los que tienen una destreza básica frente a los que la dominan completamente.

Además, se puede observar que no existe correlación entre las variables edad y curso respecto al atributo de capacidad de Atención Selectiva, si bien sí existe correlación respecto a la Atención Sostenida. Estos resultados se deben a que el valor del atributo de "Atención Selectiva" en la muestra es una constante, ya que los menores no presentan ningún tipo de problemas de dar respuesta a la tarea planteada. Con respecto a la "Atención Sostenida", muestra un comportamiento algo más variable en los niños participantes. Esta ligera variabilidad se relaciona con la inquietud de los niños más pequeños motivada por la nueva situación, en la que se les ofrece la posibilidad de salir de manera puntual de la rutina escolar y llevar a cabo el CAPALIST.

A este respecto, la dimensión del atributo aquí estudiado, "Atención Selectiva" hace referencia a una serie

de procesos u operaciones que la atención pone en marcha cuando el ambiente exige dar respuesta a un solo estímulo o realizar una sola tarea, cuando también están presentes otros estímulos o tareas variadas.

La atención en tales circunstancias actúa seleccionando la información pertinente a la que atender e ignorando la que no lo es (Castillo, 2012, pp 25). Este proceso de selección no sólo se refiere a los estímulos exteriores que van llegando a la persona, sino también a la actividad cognitiva y acciones que va a desarrollar en función de estos estímulos. Otra de las características fundamentales de la atención selectiva observadas en el CAPALIST es que las funciones que desarrolla, no sólo se centran en focalizar la atención en un determinado estímulo, sino también en ignorar el resto de la información que rodea al mismo.

Por lo tanto, y tras la decisión de observar el funcionamiento del CAPALIST en una muestra de niños de corta edad y no en personas con discapacidad intelectual, se puede concluir que los menores en este rango de edad responden correctamente a los estímulos presentados. Por lo que, parece necesaria la observación y valoración de la misma en sucesivas ocasiones, ya que solo sería objeto de valoración en casos en los que el niño o la niña presente necesidades educativas especiales. Si tal circunstancia fuera necesaria, se haría consignar en las observaciones del caso a tratar.

Por otra parte, los resultados obtenidos en relación a los tres atributos de capacidad de descripciones (personas, cosas y lugares) podemos observar que no existe correlación entre los mismos y edad y curso. De igual modo, no existe correlación entre estos atributos y los índices del BASII. Nuevamente observamos que, en esta categoría la media de

los resultados obtenidos, se aproxima al valor máximo de ese atributo de capacidad. Por ello, tal y como se ha apuntado con anterioridad, el principal ajuste en la nueva versión se va a centrar en la ampliación de los rangos de valoración de las respuestas de los menores, de tal manera que permita discriminar de forma fiable y concreta las respuestas de los mismos.

Otro de los atributos de capacidad a estudio en los que vamos a fijar la atención es en la Identificación de Estados Subjetivos Propios y Ajenos. Ambos atributos son los relativos al *conocimiento de los distintas emociones (Identificación de Estados Subjetivos Propios)*, así como a los dos componentes centrales de la empatía (*Identificación de Estados Subjetivos Ajenos*), los cuales hacen referencia tanto a empatía disposicional o rasgo y empatía situacional o estado. La primera, consiste en una tendencia relativamente estable de la persona a percibir y experimentar de forma vicaria los afectos de otras personas, mientras que por empatía situacional se entiende el grado de experiencia afectiva vicaria que tienen las personas en una situación concreta.

Los resultados muestran que existe correlación significativa entre edad y la puntuación en el atributo "Identificación de Estados Subjetivos Propios". Sin embargo, estos resultados no se reproducen en el caso de "Identificación de Estados Subjetivos Ajenos", pese a que en ambos casos las medias y desviaciones típicas obtenidas por los menores entrevistados son muy similares.

Por otra parte, al tratarse de un rasgo de personalidad, los resultados del estudio de correlación entre el CAPALIST y el BAS II muestran que no existe correlación entre el atributo de capacidad Identificación de Estados Subjetivos Ajenos con el índice General de

Inteligencia (IG), ni de los índices de aptitudes intelectuales medidos por el BASII, lo cual en este caso era lo esperable.

Respecto al atributo de capacidad "Partes del cuerpo" se observa que éste no correlaciona ni con edad ni con curso en el primer análisis, así como tampoco con respecto a los índices medidos por el test BASII. Resultados esperables puesto que, la instrucción a este respecto se realiza desde la escuela infantil y se mantiene en educación infantil preescolar, viéndose apoyado por el aprendizaje del entorno familiar. Además, los valores medios observados por los niños en este atributo se aproximan a tres con una desviación típica muy pequeña indicándonos que el valor alcanzado se aproxima a un valor constante.

Respecto a los rasgos de extraversión y deseabilidad social podemos ver cómo los resultados del primer análisis indican que los mismos aumentan según aumenta la edad y curso, lo cual se encuentra justificado por el paso del juego egocéntrico al juego interactivo que se produce en estas edades, lo que les hace estar más dispuestos a la interacción con los otros. Respecto al segundo análisis efectuado, al tratarse de un rasgo de la personalidad es esperable que no exista relación lineal entre estos y los índices del BASII, tal y como se han mostrado en los resultados.

Siguiendo esta misma línea, el comportamiento esperado es el mismo en el caso de "Asertividad" y "Aquiescencia", los cuales no correlacionan con los índices del BASII.

Por otra parte, los datos obtenidos en el segundo análisis relativos a "Expresión Oral", "Comprensión Oral" y "Expresividad" muestran nuevamente que los valores obtenidos por los niños participantes son una constante.

Por lo que, al igual que en el caso del atributo de capacidad "Atención", el mismo no se valorará en el siguiente estudio, solo haciéndose constar en las observaciones del caso, si fuera necesario.

Por todo ello y a partir de estos resultados se decidió realizar una nueva reestructuración de las categorías analizadas, de las preguntas realizadas a los niños, así como del sistema de valoración de los mismos.

En el primero de los casos y debido a las dificultades para evaluar los diferentes atributos de *Memoria* establecidos, se procedió a valorar el citado atributo de capacidad como uno único.

Así mismo, se decidió eliminar de la evaluación el atributo de capacidad de *atención* en sus dos variantes, debido al valor próximo a constante obtenido por los menores en la evaluación, desdeñando por tanto su valoración y manteniendo un apartado observaciones para que el entrevistador tuviera en cuenta posibles eventualidades asociadas a un menor de manera individual.

Finalmente, respecto al atributo de capacidad de partes de cuerpo, las preguntas se mantienen durante la entrevista, ya que facilitan la interacción entre el psicólogo y el menor, al igual que orientan respecto a la denominación de las mismas, y específicamente a la zona genital, dentro de la familia. Puesto que en este aspecto, es fundamental para la correcta indagación en entrevista de investigación sobre la existencia de o no de abusos sexuales, conocer por parte del psicólogo-entrevistador cómo nombra el menor las mismas con sus propias palabras.

Además, se revisaron de manera general tanto la redacción de las distintas preguntas como el orden de llevarlas a cabo, con el objetivo de facilitar la exploración del menor.

CAPITULO III:

VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO CAPALIST. (ESTUDIO COLEGIO MARQUÉS
DE VALLEJO DE VALDEMORO)

1. ESTRUCTURA DEL ESTUDIO

Tras los resultados del estudio piloto se procedió a una revisión completa tanto de las categorías objeto de estudio como de las preguntas que se realizaban a los menores. Esta revisión dio lugar a una reagrupación de las variables en el caso del atributo de capacidad de memoria, ya que la subdivisión en tres tipos diferentes dificultaba su correcta valoración.

Así mismo, se llevó a cabo una inclusión de nuevas preguntas que no se habían contemplado anteriormente, mostrándose en el estudio piloto escasas para poder evaluar correctamente. Este fue el caso de la valoración del atributo de *descripciones*, el cual, tras la implementación del estudio piloto se observó como las preguntas eran escasas y poco variadas, lo que limitaba la capacidad de evaluación del atributo en sí mismo.

Además, tal y como se apuntó al final del capítulo antecedente, se estableció un nuevo sistema de valoración de las capacidades a examen para la mejora de las carencias observadas en la discusión de los resultados del estudio piloto. Todas estas modificaciones se explicarán con más detenimiento en el epígrafe 3.2.2 *CAPALIST.-Escala de Aptitudes Intelectuales de este mismo capítulo*. Todo ello motivado tras el análisis de los resultados del estudio piloto. En el mismo se puede observar que los niños y niñas entrevistados mostraron tener adquirido el atributo de capacidad a estudio, sin embargo, la categorización en tres valores no permitía discriminar entre los distintos grados de la destreza mostrada por éstos.

Finalmente, se decidió incorporar en los distintos momentos del trabajo de campo de esta investigación, una tarea de recuerdo demorado. Las características de la

citada tarea, de igual modo, se detallarán en el epígrafe correspondiente a materiales de la sección segunda de este capítulo, donde se describe la misma.

La razón de ampliar la investigación en este extremo, añadiendo nueva tarea radica en el especial papel que juega la memoria de testigos en la entrevista policial.

Así mismo, se decidió elaborar un cuestionario en relación a la creencia de padres y profesores de las capacidades de los menores bajo su cargo. En esta ocasión, las razones de analizar y comparar estas percepciones con las capacidades mostradas por los menores en el momento de la realización del test BASII, fueron la de incluir elementos pertenecientes a los procedimientos policiales de actuación ante una víctima de delito especialmente vulnerable. En estos casos, siempre se realiza una entrevista previa a los padres y/o personas de referencia para indagar tanto en las rutinas y costumbres familiares como en la revelación de los hechos, incluyéndose siempre preguntas relativas a las capacidades de los menores, sobre todo si estos son de corta edad.

Estas entrevistas con los adultos de referencia sirven como punto de partida que guía la entrevista policial de indagación sobre los hechos. Por tanto, es de interés para esta investigación ahondar en las características relativas a estas apreciaciones. De igual modo, se señalarán las peculiaridades de este cuestionario con posterioridad.

Debido al número de tareas a realizar en esta segunda parte y para una mejor comprensión tanto de los objetivos como de los resultados y conclusiones, se procede a dividirlos en distintas partes cuya distribución es la siguiente,

- Sección 1.- Estudio de la relación lineal entre los resultados obtenidos en los índices del test BASII y

CAPALIST + Dibujo Moral.

- Sección 2.- Estudio de los resultados de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos.
- Sección 3.- Estudio de la relación lineal entre los resultados del test BASII y la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos.
- Sección 4.- Estudio comparativo entre los resultados obtenidos por los niños en los distintos tests que conforman el BASII y la percepción de padres y profesores de esas aptitudes específicas y procesos medidos por los citados tests.

SECCIÓN 1 Test BASII y Protocolo CAPALIST.

1. INTRODUCCIÓN.

Todos aquellos que trabajan en el ámbito forense son conocedores de lo complicado que resulta realizar una entrevista de investigación que apunte hacia hechos concretos e indicios lo suficientemente claros para probar con claridad los hechos denunciados.

En algunas ocasiones se cuenta con indicios físicos inequívocos (ADN, lesiones o heridas, etc.) que a través de una muestra indubitada (muestra recogida directamente del autor y/o víctima) señalan claramente al autor de los hechos. Sin embargo, en los casos relativos a abusos sexuales, especialmente cuando las víctimas son menores de corta edad o personas con discapacidad intelectual, la carencia de este tipo de indicios es la tónica general. Motivo por el cual el investigador solo cuenta con el testimonio de víctima y/o testigos.

En este punto confluyen, por un lado, las capacidades cognitivas de la víctima en el momento en el que ocurrieron los hechos como otros factores de la psicología del testimonio.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Tras observar el comportamiento del CAPALIST en la muestra de niños y niñas del estudio anterior aplicado en el colegio Europa de Pinto (Madrid) se pudo concluir que la administración del CAPALIST junto al Dibujo Moral aumenta la versatilidad de la prueba, ya que, facilita el planteamiento de las preguntas al menor y mejora la aplicación de la misma, con una mayor variabilidad de preguntas.

Así mismo y a partir de los buenos resultados obtenidos, se decidió comprobar el funcionamiento de los atributos de capacidad planteados en el CAPALIST con las variables de edad y curso y posteriormente con los índices del test BASII. Los resultados mostraron una necesidad de reordenar los mismos, así como llevar a cabo una correcta estructuración de las preguntas, tanto en el orden de las mismas como en formato tal y como se apuntó con anterioridad.

Al igual que en el capítulo anterior, el objetivo es el análisis y comparación del citado test con el "Dibujo Moral + CAPALIST" y poder demostrar la funcionalidad como protocolo de evaluación de capacidades en menores válido y fiable. Además de establecer una adecuada relación interpersonal entre el niño y el entrevistador, serviría de base para la indagación de los hechos delictivos a investigar durante la entrevista policial.

Por lo tanto, la hipótesis de partida fue *"El protocolo de valoración de capacidades "CAPALIST + Dibujo Moral" evalúa de manera válida y fiable las capacidades en él señaladas"*.

Nuevamente, se procedió a analizar la asociación lineal de las puntuaciones obtenidas en el protocolo CAPALIST con las variables de edad y curso.

Posteriormente se llevaron a cabo los análisis estadísticos correspondientes para observar la relación lineal entre las categorías del protocolo CAPALIST con el Índice General de Inteligencia (IG) medido por el test "BAS II Escala de Aptitudes Intelectuales". También se midió la relación de las categorías del CAPALIST con los índices de aptitudes intelectuales (IV, Índice Verbal; RP, Razonamiento Perceptivo; IE, Índice Espacial) también

medidos por el BASII. En los análisis se tuvo en cuenta el sexo y la edad de los escolares.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES.

En este estudio participaron un total de 83 menores, distribuidos en 38 niñas y 45 niños, que realizaron el test "BASII Escala de Aptitudes Intelectuales" y el "CAPALIST" (Lista de Capacidades) .

Tabla 3.1.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo. Descriptivos según edad-

SEXO			
CURSO	MUJER	VARON	TOTAL
1	9	13	22
2	15	14	29
3	14	18	32
TOTAL	38 (45,8%)	45 (54,2%)	83

N=83	M	Mdn	Mo	Min	Max
EDAD	4,2940	4,1100	3,07	3,06	5,11

3.2. MATERIALES.

3.2.1. **BAS II.- Escala de Aptitudes Intelectuales.**

Al igual que en el estudio piloto llevado a cabo en el colegio Europa de la localidad de Pinto, para la continuación de esta investigación y validación del test CAPALIST, se seleccionó nuevamente el test BAS II Escala de

Aptitudes Intelectuales (Elliot, et al. 1996, adaptación Arribas y Corral, 2011).

Las características del citado test se encuentran reseñadas en epígrafe anterior, véase páginas 95 a 109.

3.2.2. ***CAPALIST v.3. Lista de Capacidades.***

Tras el estudio preliminar con personas con DI (Contreras et al., 2015), se decidieron una serie de cambios para la mejora del protocolo y su adaptación a las características evolutivas y desarrollo de capacidades de los menores de 3 a 6 años de edad.

De igual modo, el estudio piloto señalado anteriormente mostró las fortalezas y debilidades del CAPALIST en un grupo de niños y niñas de tres a seis años de edad. Su análisis comparativo, a través de la correlación de Pearson con el test BASII, nos mostró la necesidad de realizar cambios en el mismo para una mejor predicción de las capacidades evaluadas por este instrumento.

El primer cambio introducido en esta versión fue el modo de puntuar las capacidades observadas fijando el objetivo de una mejor observación global de la capacidad.

Para ello, se produjo un cambio a la hora de categorizar los resultados parciales obtenidos en cada uno de los atributos de capacidad.

En la versión revisada, objeto de evaluación en este capítulo, tras la pregunta del ítem, el psicólogo anotaba de uno a tres según las siguientes condiciones, con el valor de "1" si el niño no tiene la destreza o presentaba dificultad a la hora de responder a la pregunta, con el

valor de "2" si la respuesta correspondía con una destreza básica y con el valor de "3" en el caso de que la respuesta denotara un dominio a la hora de responder.

Tras esto, se sumaban todas las puntuaciones obtenidas del total de preguntas que forman el atributo de capacidad. La puntuación obtenida en esta categoría, se divide entre el valor máximo posible de la categoría y se multiplicaba por cien, obteniéndose así el tanto por ciento de la capacidad evaluada.

El valor obtenido por el niño o niña se encuentra dentro de un rango, cuyo valor mínimo corresponde a un valor situado por debajo del 35% de las respuestas correctas, es decir, cuando todas las contestaciones ofrecidas por el niño o la niña son calificadas con el valor de uno "no tiene la destreza o con dificultad", y con un valor máximo equivalente a una puntuación superior al 95% cuando las respuestas registradas son valoradas con el valor cinco "Domina". Entre estos valores máximo y mínimo, se señalan tres rangos intermedios los cuales establecen de manera más clara las capacidades del menor. En la tabla adjunta a continuación se muestra la distribución de las puntuaciones y el valor correspondiente a las mismas.

Tabla 3.2.- Puntuaciones de evaluación del CAPALIST -

Puntuación Porcentual obtenida	Rango Atributo de Capacidad	Etiqueta asignada a la puntuación obtenida
-35%	1	No tiene Destreza
>35% <50%	2	Destreza Básica Inferior
50% - 75%	3	Destreza Básica
>75% <95%	4	Destreza Básica superior
>95%	5	Domina

Todas las puntuaciones se obtenían automáticamente mediante las fórmulas aplicadas a la hoja de cálculo diseñada al efecto y preparada para su aplicación a través de una *tablet* .

Una vez decidido el nuevo formato de evaluación en el protocolo CAPALIST se procedió a revisar el contenido, formato y número de preguntas de cada categoría. Una de las primeras mejoras a realizar fue la revisión de los atributos de capacidad objeto de estudio y valorar la idoneidad de la distribución de los mismos.

En un primer momento, en el diseño de origen del CAPALIST durante el estudio de casos a víctimas con discapacidad intelectual, se decidió dividir el atributo de capacidad de memoria en tres diferentes "memoria autobiográfica", "memoria semántica" y "memoria episódica". Sin embargo se pudo comprobar durante el trabajo de campo lo difícil que resultaba intentar distinguir y posteriormente categorizar durante el testimonio entre los distintos tipos de memoria.

Por todo ello y tras una revisión teórica sobre memoria relacionada con el grupo de edad concreto de la investigación ya avanzada en la introducción teórica, se decidió un nuevo planteamiento de las subcategorías, agrupándolas en un único atributo de capacidad denominado "Memoria".

Por otra parte, tras el estudio piloto se pudo observar la carencia de variabilidad en el atributo de capacidad "Atención Selectiva", mostrando como una constante. De igual modo se pudo apreciar que "Atención Sostenida" mostraba poca variabilidad, y que la observada era motivada

más por la situación novedosa ofrecida a los menores (salir de la rutina escolar) que por la carencia de capacidad.

Estos resultados obtenidos en el estudio piloto motivaron la eliminación de la observación de estas categorías, reservando el apartado observaciones en los casos en los que las características del menor hicieran sospechar que la existencia de necesidades educativas especiales aún sin valorar debido a su corta edad.

3.3. PROCEDIMIENTO.

Se realizó un diseño intrasujeto, en el que cada niño y niña llevaba a cabo el test CAPALIST y el test BAS II contrabalanceándose el orden de aplicación de las pruebas. De esta forma, se variaba el orden de aplicación, evitando que entre los menores se comentaran las características de las mismas.

Así mismo cada semana se comenzaba en un curso distinto del ciclo de infantil, alternándose las clases (en el citado colegio cada curso de infantil tenía dos clases A y B).

La aplicación de ambos instrumentos era de manera individual y en dos sesiones diferenciadas, evitando de esta manera la fatiga del menor en el abordaje de las mismas. A la finalización de cada una de las pruebas se agradecía al menor su ayuda y se les colocaba una pegatina de personajes Disney o de dibujos animados en la mano.

Al igual que en el estudio anterior, todas las entrevistas se grabaron en video evitando en todo momento grabar la imagen del menor.

4. RESULTADOS.

En primer lugar se obtienen los estadísticos descriptivos de las puntuaciones del test BAS II de toda la muestra de niños y niñas de tres a seis años de edad.

Tabla 3.3. -Descriptivos resultados test BAS II (n=83)-

N=83	M	Mo	Min	Max	DT	V
IG	107,81	102	78	142	13,435	180,49
IGNV	117,94	113	76	180	19,493	379,960
IV	96,98	93	73	120	10,514	110,536
RP	106,34	106	68	134	14,482	209,714
IE	118,31	108	82	160	17,687	312,828

En la tabla anterior podemos ver que los resultados obtenidos por los niños del colegio Marqués de Vallejo de la localidad de Valdemoro (Madrid) nos indican lo siguiente,

- La media obtenida en el Índice de Aptitud Intelectual (IG) es de 107,81, que se encuentra en el rango establecido como "Medio" (90-109), concretamente en el límite superior del citado intervalo.

- La puntuación mínima respecto al IG fue de 78, categoría Baja (70-79) y la puntuación más alta 142 correspondiente a la categoría "Muy Alta" (130 o +). Lo cual señala la variabilidad del rango de puntuaciones de los menores en el test.

- En relación con el Índice General No Verbal, se obtiene que la media es de 117,94, que se encuentra valorado como "Medio Superior" (110-119), al igual que en el caso del IG esta puntuación se encontraría en el límite superior del intervalo.

- Con respecto al resto de los índices podemos ver que el Índice Espacial es el que mayor puntuación de media tiene (118,31) categoría "Medio Superior". Le sigue en puntuación el índice de Razonamiento Perceptivo (106,34) categoría Medio. Y finalmente el índice Verbal con una puntuación de (96,98) correspondiente a la categoría de Medio.

- Los datos relativos a las puntuaciones mínimas y máximas de los índices, que fluctúan desde la puntuación de 68, categoría "Muy baja" (puntuación mínima en RP), y la puntuación máxima de 160, categoría "Muy Alta" (puntuación máxima en IE).

- Por último, las desviaciones típicas de los índices se encuentran entre los valores de 10,514 y 17,687, dentro de lo esperado para esta clase de test (Media de 100 y desviación típica de 15).

En relación a las puntuaciones obtenidas en el test CAPALIST, se pueden observar los siguientes datos que se muestran en la Tabla 3.4.

Tabla 3.4.- Descriptivos del test CAPALIST (n=83).

N=83	M	Mo	Min	Max.	DT	V
Memoria	4,24	4	2	5	0,655	0,429
O. Espacial	4,49	5	3	5	0,669	0,448
O. Temporal	3,57	3	2	5	0,784	0,684
Descripciones	4,10	4	3	5	0,617	0,381
Numero	4,20	4	2	5	0,712	0,506
Cadenas Acciones	3,88	4	1	5	0,968	0,937
Capacidad Moral	3,04	3	1	5	0,833	0,694
Idet. Est. Subjet	4,05	4	3	5	0,795	0,632
Correc. Entrevist	3,93	5	1	5	1,02	1,043
Resist. Sugestión	4,27	4	1	5	0,925	0,856

Los datos obtenidos en el test CAPALIST teniendo en cuenta que las puntuaciones se distribuyen del valor cero al cinco, tal y como se explicaba en la tabla 3.2 "Puntuaciones de evaluación del CAPALIST" nos indican lo siguiente,

- Los valores de la media de los diez atributos de capacidad fluctúan entre distintos valores, siendo el más bajo el 3,04 de la categoría de Capacidad Moral y el más alto, el de 4,49, correspondiente con la categoría de Orientación Espacial.
- Por otra parte, los datos nos indican que los niños y niñas de la muestra puntúan a lo largo de todo el rango establecido. Se puede advertir a este respecto, que los atributos de "*Cadenas de Acciones*", "*Capacidad Moral*", "*Corrección al Entrevistador*" y "*Resistencia a la Sugestión*" obtienen un valor mínimo de "1" (*No tiene la destreza*). Siendo estas categorías en las que algunos de los niños han encontrado mayor dificultad.
- En esta misma línea, las categorías de Memoria, Orientación Temporal y Número, el valor mínimo obtenido es "2" (*Destreza Básica Inferior*).
- Por otra parte se observa que el valor de puntuación mínimo de "3" (*Destreza Básica*) fue obtenido en las categorías de Orientación Espacial, Descripciones e Identificación de Estados Subjetivos.
- Con respecto al valor máximo de "5" (*Domina*), se puede observar que se ha podido obtener, por alguno de los niños de la muestra, en todos los atributos de capacidad observados. Esto nos indica que las tareas planteadas en las distintas categorías del protocolo pueden ser llevadas a cabo con éxito por algunos de los niños y niñas participantes.

- En relación a la desviación típica, podemos observar que los datos obtenidos en las categorías del CAPALIST se encuentran relativamente agrupados.

Tras la revisión de los estadísticos descriptivos se procede a correlacionar los datos del test BAS II y el test CAPALIST. A continuación se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 3.5.- Correlaciones entre los índices del BASII y los atributos de capacidad del CAPALIST y edad (n=83).

	EDAD	IG	IGNV	IV	RP	IE	RI (T)
EDAD	1	,045	,357**	,426**	-,094	,248*	,013
MEMORIA	,491**	,531**	,344**	,217*	,376**	,517**	,006
O. ESPACIAL	,571**	,512**	,426**	,169	,366**	,464**	,266*
O. TEMPORAL	,485**	,382**	,227*	,120	,369**	,271*	,176
DESCRIPCIONES	,536**	,448**	,386**	,043	,332**	,452**	,143
NUMERO	,554**	,458**	,373**	,135	,381**	,360**	,117
CADENAS ACC.	,697**	,487**	,389**	,105	,392**	,499**	,065
CAPA. MORAL	,359**	,275*	,171	,137	,281*	,181	,166
IDENT. EST. SUBJ.	,495**	,286**	,130	,109	,165	,334**	-,066
CORRECCIÓN ENTREVISTADOR	,216	,218*	,073	,248*	,071	,192	,010
RESISTENCIA SUGESTIÓN	,190	,110	,028	,212	-,070	,177	,072
ASERTIVIDAD,	,281**	,149	-,002	,252*	-,058	,199	-.058

** . Correlación es significativa al nivel 0.01.

* . Correlación es significativa al nivel 0.05.

- En relación con la variable "**Edad**" se observa que los resultados correlacionan con una significación de 0,01 con todas las categorías excepto con las de "*Corrección al Entrevistador*" y "*Sugestibilidad*"
- En relación con "**Memoria**" podemos observar que dicho atributo de capacidad correlaciona con una significación de 0,01 con IG (*Índice General de Aptitud*), IGV (*Índice General No Verbal*), RP (*Razonamiento Perceptivo*) e IE (*Índice Espacial*). Así como con un nivel de significación de 0,01 con IV (*Índice Verbal*). No existe correlación entre esta variable y el test diagnóstico RI (*Reconocimiento de Imágenes*) del test BAS II.
- Respecto a la variable "**Orientación Espacial**" se observa que correlaciona con una significación de 0,01 con IG, IGV, RP e IE. También se observa que existe relación lineal con el test diagnóstico de Reconocimiento de Imágenes (RI) a un nivel de significación de 0,05. No existe relación con respecto al índice IV.
- Con "**Orientación Temporal**" podemos ver que existe una alta correlación ($p < .01$) con respecto al IG y el índice RP. También podemos ver que existe relación lineal a un 0,05 con el índice IGV, así como con el IE. Y que no existe correlación con IV e RI.
- La categoría denominada "**Descripciones**" vemos que existe una fuerte relación lineal entre ella y los índices del BAS II, IG, IGV, RP e IE.
- En relación a la categoría de "**Número**" se puede ver que correlaciona con IG, IGV, RP e IE. Por el contrario, se observa que no correlaciona con el índice IV y el test diagnóstico RI.

- En la categoría "**Cadenas de Acciones**" se puede ver cómo correlaciona, al nivel 0,05, con IG, IGNV, RP e IE. Por otra parte, vemos que no existe relación lineal entre esta categoría y el índice IV ni el test diagnóstico RI.
- En relación a los ítems que forman "**Capacidad Moral**" vemos que existe relación entre ésta y el índice IG y RP. Y por el contrario no existe relación lineal entre esta categoría y los índices IGNV, IV e IE, ni con el test diagnóstico RI.
- La categoría "**Identificación de Estados Subjetivos**" nos señala relación lineal significativa con los índices IG e IE. Sin embargo no se observa relación lineal entre ésta y los índices IGNV, IV, RP y el test diagnóstico RI.
- Por último, en "**Corrección al Entrevistador**" vemos que correlaciona con un nivel de significación de 0,01 con los índices IG e IV. No existe relación lineal entre el resto de los índices.
- En relación a "**Resistencia a la sugestión**" no se observa relación lineal con la categorías del protocolo CAPALIST.

5. DISCUSIÓN

Como se ha podido ver en los resultados obtenidos, las mejoras introducidas en el CAPALIST muestran un ajuste del instrumento adecuado al fin para el que fue diseñado.

Tal y como se ha apuntado existe una correlación positiva entre el atributo de capacidad del CAPALIST "Memoria" y el Índice General de Aptitud (IG) ofrecido por el test BAS II, que evalúa las categorías descriptivas relativas a las aptitudes del niño evaluado.

De igual modo, vemos que el atributo de capacidad "Memoria" correlaciona con el resto de los índices de aptitud intelectual señalados en el BASII.

Distintas investigaciones han establecido relaciones entre memoria e inteligencia. Sin embargo, ambos aspectos han sido estudiados desde perspectivas distintas, psicología experimental vs. psicología correlacional, los cuales han señalado que "las diferencias individuales en g podrían ser explicadas por los conceptos cognitivos de capacidad y de velocidad asociados a la memoria de trabajo" (Colom y Flores-Mendoza, 2001).

De ahí que la correlación positiva entre IG y "Memoria", señale el adecuado comportamiento del atributo de capacidad cuando es evaluado a través del CAPALIST. Así mismo, se puede ver cómo a mayor edad, mejor puntuación en este atributo.

Por otra parte, podemos ver que los atributos de capacidad "Orientación Espacial" y "Orientación Temporal" correlacionan positivamente tanto con edad como con IG. Se puede afirmar que el desarrollo de las nociones espaciales y temporales es un proceso lento y complejo, las cuales mejoran con el ritmo evolutivo del menor. Por tanto, el resultado por el que estos atributos obtienen mejor puntuación a mayor edad, es el esperado.

Así mismo respecto a la correlación entre las nociones espaciales y temporales con IG, es la adecuada, ya que la estructuración espacio-temporal es un requisito para los aprendizajes matemáticos, plásticos, conocimiento del medio, lectura y escritura, etc., contribuyendo al conocimiento e interacción con el mundo experiencial que rodea a los menores. De ahí que si ambos atributos de

capacidad correlacionan con IG, es que realmente miden lo esperado en el CAPALIST.

Concretamente tanto "Orientación Espacial" como "Orientación Temporal" correlacionan positivamente con los índices de aptitud intelectual de Razonamiento Perceptivo (RP), "el cual implica el uso de los procesamientos verbal y visual y se relacionan con la percepción de estímulos visuales y su interpretación en función de la información recuperada de la memoria a largo plazo" (Elliot et al., 1996, adaptado Arribas y Corral, 2011) e Inteligencia Espacial (IE) el cual evalúa el procesamiento visoespacial.

En relación al atributo de capacidad de descripciones podemos comprobar que a mayor edad mejor puntuación en el atributo, así como que éste correlaciona tanto con IG/IGNV, como con los índices de aptitud intelectual de Razonamiento Perceptivo e Inteligencia Espacial.

La tarea de descripción es una tarea de recuerdo (Manzanero, 2010a), difícil y compleja para los menores. Sin embargo, a partir de estos resultados se comprueba que está relacionada con Razonamiento Perceptivo. Este índice en concreto requiere que "el niño use e integre la información de las fuentes verbales y visuales a partir del conocimiento previo almacenado en la memoria a largo plazo" (Elliot et al., 1996 adaptado Arribas y Corral, 2011).

Nuevamente comprobamos que, el Razonamiento Perceptivo correlaciona con el atributo denominado "Capacidad Moral" del CAPALIST, mostrando un comportamiento lógico ya que, como se ha dicho anteriormente, este índice requiere que el niño integre la información que le llega tanto por vía verbal como visual a partir del conocimiento previo de la memoria a largo plazo. En la tarea solicitada para valorar

este atributo se cuenta un relato corto relativo a la escena mostrada en el dibujo moral, en la que requieren utilizar la información verbal de la historia relatada, la visual mostrada en el dibujo e integrar con el conocimiento previo almacenado relativa a la verdad y mentira y el comportamiento correcto e incorrecto ante una conducta reprobable.

Respecto al atributo de capacidad de Identificación de Estados Subjetivos y su correlación con el índice de aptitud intelectual se justifica en el punto en el que el citado índice remite a la capacidad del emparejamiento visoespacial entre el estímulo y la respuesta, que es necesario para resolver la tarea relativa a la teoría de la mente, un pilar básico para la identificación de los estados subjetivos.

Por otro lado, se puede ver cómo correlaciona el índice de aptitud intelectual "Inteligencia Verbal (IV)" con el atributo de capacidad "Corrección al Entrevistador". En este caso, se busca que el menor que esté haciendo la prueba sea capaz de corregir al entrevistador cuando éste introduzca un error a sabiendas en alguna frase o pregunta. Para ello es necesario que la comprensión y expresión del lenguaje, así como un correcto desarrollo del vocabulario, estén desarrolladas en el menor, justamente las capacidades medidas por el "IV". Lo que muestran los resultados es, por tanto, que a mayor puntuación en el atributo, mejor puntuación obtenida en este índice de aptitud intelectual.

Finalmente, respecto al atributo de capacidad que hace referencia a resistencia a la sugestión se comprueba que no correlaciona con ninguno de los índices de test BASII, tal y como se vio anteriormente en los estudios de Bruck y Melnyck (2004) el cociente intelectual no es un predictor

fiable de sugestibilidad en niños con cociente intelectual normal.

En resumen, estos resultados apoyan que la versión del CAPALIST aplicada en el presente estudio se ajusta razonablemente al objetivo de evaluación de las capacidades implicadas en la recogida de testimonio en menores de 3 a 6 años de edad. Las puntuaciones en el test indican una validez externa convergente con las capacidades evaluadas por el test de capacidad BAS II.

SECCIÓN 2.-

Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos.

1. INTRODUCCIÓN.

En declaraciones a menores se ha demostrado en las últimas décadas que el mejor formato para la toma de declaración es solicitar un relato libre, señalando al menor la necesidad de que cuente lo sucedido con el máximo detalle. Tras este relato, se sucederían las preguntas específicas, aclaratorias sobre lo ya relatado y por último preguntas cerradas de opción múltiple. A este respecto, estudios sobre memoria y sugestibilidad señalan la superioridad en el recuerdo de las preguntas en formato abierto en comparación con las preguntas de formato cerrado con varias opciones que admiten pocos grados de libertad. Lamb y Fauchier (2001) recogen numerosas investigaciones tanto en revisiones de entrevistas forenses a menores víctimas de abuso, como en situaciones de laboratorio, apoyando dicha superioridad. Existe un amplio consenso entre los investigadores relativo a esta mayor precisión de las respuestas de preguntas abiertas comparadas con las provocadas por tareas de reconocimiento, es decir, cuando las preguntas llevadas a cabo por los entrevistadores a los menores son preguntas cerradas con opciones (véase entre otras algunas de las investigaciones señaladas por Lamb y Fauchier, 2001: Bull, 1992, 1995, 1996; Fisher y Geiselman, 1988, 1992; Jones, 1992; Lamb et al., 1994, 1995, 1998, 1999).

La tarea que proponemos en esta sección, tiene como objetivo comprobar tales extremos en un grupo de niños y niñas de entre tres y seis años en relación al *Recuerdo Demorado de Hechos Complejos*. Para ello se contabilizarán tanto los aciertos como los errores informados por los menores, tanto en la condición de "**Recuerdo Libre**" como en la condición de "**Recuerdo con Indicios**".

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

El objetivo de este estudio es comparar las dos condiciones de Recuerdo Demorado que se proponen: *Recuerdo Libre vs. Recuerdo con Indicios*. Para ello, se va a realizar un análisis de la tarea detallado en los siguientes pasos:

- Análisis pormenorizado del tipo de detalles informados por los niños sobre la escena visualizada. El estudio se centra en tres categorías "Acciones", "Personas" y "Objetos".
- A continuación, se estudiarán el número de contestaciones aportadas por los niños en cada una de las distintas condiciones.
- Tras esto se procederá a observar la relación lineal a través del coeficiente de correlación de Pearson entre el número de detalles informados, tanto de los aciertos como de los errores en la condición de Recuerdo Libre y Recuerdo Demorado, así como de la edad de los mismos.
- Se analizarán los resultados obtenidos en las distintas condiciones teniendo en cuenta el sexo de los participantes.
- Finalmente se procederán a observar las diferencias existentes del número de detalles informados por los niños participantes, en relación al curso.

Las hipótesis de partida de los distintos análisis a desarrollar son las que se señalan a continuación:

- Los niños y niñas participantes en la tarea de recuerdo demorado reportarán de media, más aciertos y

más errores en la condición de Recuerdo con Indicios que en la de Recuerdo Libre.

- Existirá correlación positiva entre la edad y el número de detalles informados en "Aciertos Recuerdo Libre" y "Aciertos Recuerdo Demorado". Los niños más mayores reportaran mayor número de detalles en ambas condiciones de Aciertos.
- Concurrirá una relación lineal negativa entre edad y el número de detalles informados en ambas condiciones de errores, es decir, los niños con mayor edad cometerán menos errores que los de mayor edad.
- Así mismo, otra de las hipótesis de partida es que a mayor número en "Aciertos Recuerdo Libre", mayor número de "Aciertos en Recuerdo con Indicios" y menor número de errores en ambas condiciones.
- En referencia a la relación lineal entre las distintas condiciones de esta tarea se parte de la hipótesis que, a mayor número de "Errores en Recuerdo Libre", mayor número de detalles informados en "Errores con Indicios".
- De igual modo, se comprobará la existencia de diferencias de medias significativas entre los tres grupos en las cuatro condiciones "Aciertos Recuerdo Libre", "Aciertos en Recuerdo con Indicios", "Errores en Recuerdo Libre" y "Errores con Indicios".
- Así mismo y en relación al sexo de los participantes se propone la hipótesis relativa a que los aciertos y errores en ambas condiciones de recuerdo estudiadas son independientes del sexo.
- Y por último, existirán diferencias significativas en las distintas condiciones de la tarea de recuerdo demorado en función del curso en el que se encuentre los niños participantes.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES.

- **N=110**, 45 niñas y 65 niños, participaron en la tarea de recuerdo demorado.

Tabla 3.6.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo. Descriptivos según edad (n=110)-

SEXO			
<i>CURSO</i>	<i>MUJER</i>	<i>VARON</i>	<i>TOTAL</i>
1	14	23	37
2	13	18	31
3	18	24	42
TOTAL	45	65	110

<i>N=110</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mo</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
EDAD	4,2074	5,09	5,10	3,05	5,11

3.2. MATERIALES.

3.2.1. **TAREA DE RECUERDO DEMORADO DE HECHOS COMPLEJOS.**

En esta tarea se mostró a cada niño de manera individual un fragmento de 32 segundos de la película "La ladrona de libros" situado en un espacio concreto (habitación) con dos personajes (hombre adulto y niña) y un juego. A continuación se adjunta imagen de alguno de los fotogramas que componen el fragmento enseñado a los niños durante la tarea.

Figura 3.1.-Fotogramas película "La ladrona de libros"-



Se eligió esta película, y en concreto, este trozo de video, por varios motivos. El primero de ellos, era que se estimaba con bastante seguridad que ninguno de los niños participantes habría visto la misma con anterioridad al estudio, ya que su contenido está dirigido hacia un público adulto. Por otra parte, esta escena en particular hace referencia al clásico juego de esconder un objeto en la mano, lo cual consigue captar la atención de los niños. Otro de los motivos a tener en cuenta fue que, aunque las condiciones en las que se desarrolla la escena fueran dentro de la cotidianidad, no fueran asociadas por los niños a las características de la vida actual. La historia narrada en esta película se produce durante la Segunda Guerra Mundial, por lo que la escena es poco o nada familiar para los niños. La estética de la misma, tanto de la vestimenta de los personajes como de las características de la habitación en la que se desarrolla, son de otra época, contando con unas condiciones lumínicas un tanto adversas, siendo la misma ligeramente lúgubre.

Así mismo se consideró que en la escena había diversidad de sexos, edades, características físicas, estados emocionales, así como un escenario con suficientes detalles, que permitía una amplia descripción de los mismos.

3.3. PROCEDIMIENTO.

Al igual que en los casos anteriores, se utilizó un diseño intrasujeto en el que cada niño o niña de manera individual se le mostraba el trozo de video anteriormente señalado.

Una vez que el psicólogo/a entrevistador/a se aseguraba de tener toda la atención del menor y con el equipo técnico

preparado, se procedía a mostrar el citado video al niño o la niña. La instrucción inicial era la misma para todos los participantes *"Presta mucha atención a todo lo que ocurre en el video"*.

Pasados tres días de esta primera sesión, se llevaba a cabo la segunda parte de las prueba, la cual se iniciaba con una breve charla sobre un tema neutro sobre preferencias del menor. A continuación se daba un repaso a las tareas realizadas por el niño o niña días pasados, lo cual daba paso a la evaluación de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos. Al igual que cuando se le mostró el video, el psicólogo/a iniciaba la tarea una vez que el menor mostraba atención suficiente a las actividades que se iban a realizar. En ese momento se le solicitaba el *Recuerdo Libre (RL)* con la instrucción *"Dime todo lo que recuerdes del video que vimos el otro día"*.

Tras esto, y al asegurarse el entrevistador/a de que el menor no informa o no señala nada más sobre el contenido del video, se procedía a evaluar *Recuerdo con Indicios (RCI)*. Para ello, se utilizó una batería de preguntas abiertas o de opción múltiple prediseñada al efecto y centradas en el recuerdo manifestado. Se adjunta en Anexo X la batería de preguntas utilizada para explorar la condición Recuerdo con Indicios (RCI).

Las respuestas de los niños se agruparon en cuatro categorías. **"Aciertos Recuerdo Libre"**, cuando el menor cuenta lo visto en el video mostrado días pasados sin ningún tipo de ayuda por parte del psicólogo/a entrevistador/a. **"Errores Recuerdo Libre"**, cuando en estas mismas circunstancias el menor informa de algún tipo de detalle u opción que no se aprecia en el video.

A continuación, cuando el niño o la niña contaba lo mostrado en el video y aseguraba que no recordaba nada más, se procedía a realizar una batería de preguntas en relación a la escena. Se apuntaba el número de detalles correctos en la condición "**Aciertos Recuerdo con Indicios**", mientras que si el niño o la niña señalaban datos que no aparecían en el video o eran incorrectos, se registraban en la condición "**Errores Recuerdo con Indicios**". Se puntuó con el valor de "uno" tanto los aciertos (*Aciertos Recuerdo Libre-Recuerdo con Indicios*) como los errores (*Errores Recuerdo Libre-Recuerdo con Indicios*).

Cada una de estas sesiones eran grabadas en video, para que posteriormente se pudieran anotar todas las respuestas del menor fragmentándolas en unidades mínimas. En la tabla adjunta se señala el modo de proceder en ambas sesiones.

Figura 3.2.- Desarrollo de la Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos-

SESIÓN.- 1	SESIÓN.- 2
Tarea de recuerdo. Presentación del video de 32sg. de duración con la instrucción inicial: "Presta mucha atención a todo lo que ocurre en el video". (Una sola vez).	Evaluación de la tarea de recuerdo. En ambas condiciones <ul style="list-style-type: none"> • Aciertos/Errores Recuerdo Libre • Aciertos-/Errores Recuerdo con Indicios

3 DÍAS -
>

Para facilitar la corrección de la exactitud del relato aportado por los niños en la prueba de Recuerdo Libre, se elaboró una hoja de microproposiciones (unidades mínimas de información) que recogiera toda la información que aparece en la película. A continuación se ofrece un extracto de algunas de las microproposiciones extraídas del visionado del video "la Ladrona de Libros".

Figura 3.3.- Ejemplos de las unidades mínimas de la escena de video de la tarea-

Detalles tipo
Encima de la cama hay una niña
La niña está sentada
La niña está sentada encima de la almohada
La niña está sentada encima de sus talones
La niña está en la esquina derecha de la cama
La niña parece triste
La niña lleva un vestido
El vestido es de color marrón verdoso
La niña es rubia
La niña tiene el pelo rizado
La niña tiene el pelo recogido en un lado con una horquilla
La niña está mirando hacia el suelo
El hombre se acerca a la cama donde está la niña
El hombre cierra la maleta que está encima de la cama
El hombre mueve la maleta en dirección a la niña
El hombre mira a la niña
El hombre enseña a la niña la mano
La mano es la derecha

Previamente a la presentación de la tarea a los menores, se procedió al análisis de la misma por parte de los psicólogos investigadores con el fin de saber el número mínimo de proposiciones que forman el video presentado a los niños participantes.

El número total de detalles de la secuencia presentada a los niños fue de 117, de los que 41 se refieren a Acciones, 22 a Personas y 54 a Objetos. En el grupo de **Acciones**, se incluyeron tanto los movimientos como las operaciones de las personas y objetos (p.ej. "El hombre habla a la niña", "La niña mira al hombre"). En este grupo también se

agrupaba el detalle relativo al momento temporal del día. Los detalles englobados en la categoría de **Personas** se referían tanto a las características físicas, ropa o complementos de los personajes (p.ej. "La niña es rubia", "El hombre lleva pantalón oscuro"). Y finalmente el grupo de **Objetos**, se agrupaban los detalles concernientes a las características de los enseres de la habitación y otros objetos que se encuentren en la misma (p.ej. "La cama es pequeña", "El caramelo/piedra es de color blanco/claro").

Todos los detalles se agruparon en los dos pares de condiciones Aciertos /Errores Recuerdo Libre y Aciertos/Errores con Indicios. Incluyéndose por tanto, en la condición de aciertos los detalles correctamente informados y en errores la información inexacta respecto a los detalles tanto existentes como inexistentes en la secuencia de video.

4. RESULTADOS .

Los estadísticos descriptivos que se muestran en la tabla contigua (Tabla 3.7) indican que la media de Aciertos con Indicios es casi el doble que la de Aciertos en Recuerdo Libre ($X_{ACL}=7,57$ vs. $X_{ARL}=3,83$), sucediendo lo mismo en el caso de los errores ($X_{ERL}=2,96$ vs. $X_{ERL}=,54$). Es decir, los errores también se duplican.

Cumplíéndose por tanto la Hipótesis de partida señalada en el apartado objetivos, la cual refiere que la media de detalles, tanto aciertos como errores, en la condición de "**Recuerdo con Indicios**" sería superior a la media de los detalles informados en "**Recuerdo Libre**".

Tabla 3.7.- Descriptivos condiciones de la Tarea de
 Recuerdo Demorado de Hechos Complejos (n=110).

	ACIERTOS RECUERDO LIBRE	ERRORES RECUERDO LIBRE	ACIERTOS CON INDICIOS	ERRORES CON INDICIOS
<i>N</i>	110	110	110	110
<i>M</i>	3,83	0,54	7,57	2,96
<i>Mdn</i>	4,00	0,00	8,00	3,00
<i>Mo</i>	3	0	6	2
<i>DT</i>	2,464	0,809	3,057	1,891
<i>V</i>	6,071	0,655	9,348	3,577
<i>Min</i>	0	0	1	0
<i>Max</i>	12	4	16	9

Si comparamos el número máximo y mínimo de unidades de recuerdo facilitadas por los niños en ambas condiciones, no existe una diferencia tan grande como en el valor arrojado por el estadístico de la media (12 aciertos en recuerdo libre, frente a 16 en la condición de recuerdo con Indicios). Sin embargo, en el caso de los errores sí se duplican los valores máximos entre ambas condiciones (4 como máximo en el caso de recuerdo libre frente a los 9 en recuerdo con Indicios, siendo la media de errores mucho más elevada con indicios respecto a libre (2.96 vs 0,54).

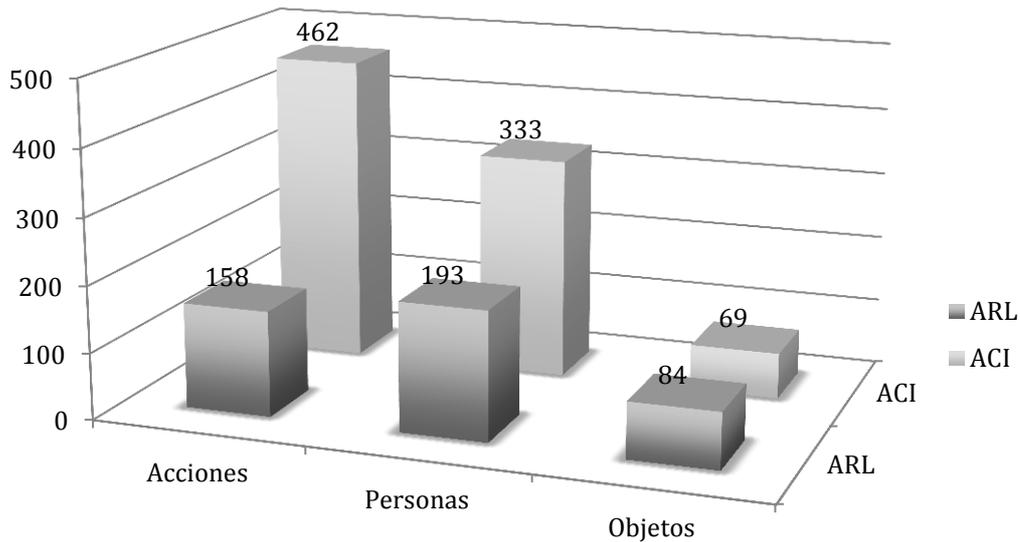
A continuación se procedió a analizar el número de detalles señalados por los niños respecto a los tres tipos de respuestas Acciones, Personas y Objetos. Analizadas las respuestas de los niños en las distintas condiciones de la tarea podemos ver que, en la condición de "Aciertos en Recuerdo Libre" los 110 niños participantes reportan un total de 435 detalles. Del total de estos, 158 detalles (36,3%) pertenecen a la categoría de "Acciones". En este caso, los niños señalan fundamentalmente, tanto la acción de hablar del protagonista varón a la niña (p.ej. "El señor

habla a la niña") como los referidos al juego de esconder la bola (p.ej. "El abuelo hizo magia").

En lo que respecta a los detalles relativos a "Personas", se informaron un total de 193 detalles (44,3%) En los mismos se señalan fundamentalmente el sexo de los personajes (p.ej. "un señor/un hombre/un padre/un abuelo, una niña/una hermanita). Sin embargo, en esta condición, no se hace referencia a las características físicas de los mismos, como la complexión o el color del pelo, ni a la ropa que llevaban puesta. Solo en cuatro de los casos, los niños hicieron referencia al estado emocional de la niña protagonista, "la niña está asustada" "la niña está triste" "la niña está seria" y "la mujer está llorando" correspondiéndose en tres de los cuatro casos a niñas mayores de cinco años y medio.

En el caso de "Objetos", se informaron un total de 84 detalles (19,3%). En esta ocasión los detalles dados por los niños fueron relativos esencialmente a la maleta (p.ej. "Había una maleta" "Había baúl" "Había caja") o la cama (p.ej. "Había una cama" "Había dos camas"). Respecto a la condición "Aciertos Recuerdo con Indicios" los niños de la muestra informaron de un total de 864 detalles. Se informaron un total de 462 detalles (49,5%) relativo a las "Acciones" de los personajes en la escena, fundamentalmente referidos a la posición de los mismos en la escena ("La niña está en la cama" "El papa está de pie"). Así mismo se hace referencia al hecho de que ambos personajes hablan entre ellos ("El papa habla" o "Hablan entre ellos"). Por último, la mayoría de los niños señala que es de día, informando tanto de la posibilidad de "mañana" y "tarde". Se señala que la escena a pesar de que transcurre en horas diurnas es bastante oscura en general.

Figura 3.4.- Número de detalles informados en las condiciones de Acierto Recuerdo Libre vs. Acierto con Indicios".



	Acciones	Personas	Objetos
■ ARL	158	193	84
■ ACI	462	333	69

Además, se señalaron 333 detalles (38,5%) en la categoría de "Personas", relativos a las características físicas de los personajes ("El color del pelo de la niña es amarillo", "El señor es flaco") o detalles de la ropa de los mismos ("La niña tiene un vestido", "El señor vestía de oscuro").

Las referencias a "Objetos" se dieron en menor número, siendo un total de 69 los detalles facilitados por los niños (7,9%). En general los mismos se refirieron a las características de la habitación, la maleta o al tamaño y la existencia de muebles.

Como se puede ver en la figura 3.4., existe un mayor número de detalles informados en la condición de Aciertos con Indicios, con ligeras diferencias respecto al tipo de información (se aumenta en la categoría de acciones y personas y los detalles son menores en el caso de objetos).

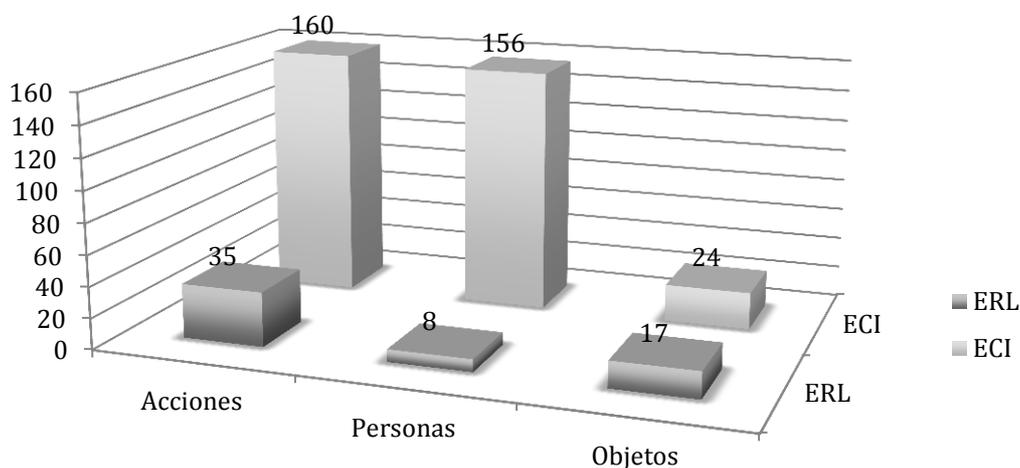
Es necesario reseñar que las preguntas que se realizaron a los niños en la condición de Recuerdo con Indicios se centraban fundamentalmente en la descripción de los personajes y la acción que estaban llevando a cabo más que en relación a los objetos presentes en la escena. En este caso se formuló una única pregunta "*¿Qué cosas había en la habitación?*" y la misma es en un formato más abierto que la relativa a las de los personajes (véase anexo 6). Lo que puede motivar este tipo de diferencias.

Por otra parte, en la condición de "**Errores en Recuerdo Libre**" se reportan un total de 60 detalles, 35 de los mismos se refieren a "Acciones" (58,3%), ocho (13,3%) a "Personas" y 17 (28,3%) a "Objetos". De los cuales se puede señalar que existen inferencias relativas a la maleta como por ejemplo "*No quería ir de viaje*" "*Se iba de viaje*" "*El señor cierra la cremallera*" "*Hay una maleta porque el señor se va*". Asimismo hay errores en relación al sexo de los personajes referidos fundamentalmente al sexo de la niña protagonista (p.ej./ "*Hay un niño*" o "*Había dos niños*" "*Quería coger al niño*"). También existen errores relativos al objeto del juego, como por ejemplo "*Es un anillo*" "*La bolita pinchaba*, así como al resultado del juego en sí "*La cosa no estaba en ninguna de las dos manos*"

Finalmente en relación a la condición de "**Errores con Indicios**" se dieron un total de 340 detalles, 160 de los mismos hacen referencia a "Acciones" (47,05%) siendo en su mayoría errores relativos a la postura y/o la acción de los personajes en la escena "*La niña está tumbada*" o "*La niña*

está durmiendo". Por otra parte, se dieron un total de 156 detalles (45,8%) relativos a "Personas" (incluyéndose en la misma detalles sobre el sexo, la edad, así como características físicas de los mismos. Por ejemplo, los niños hacen referencia a los personajes de la siguiente manera "*La chica es como una abuelita*" o "*El señor está gordo*". Finalmente, la categoría de objetos con un total de 24 detalles (7,05%)

Figura 3.5.- Número de detalles informados en las condiciones de Errores Recuerdo Libre vs. con Indicios-



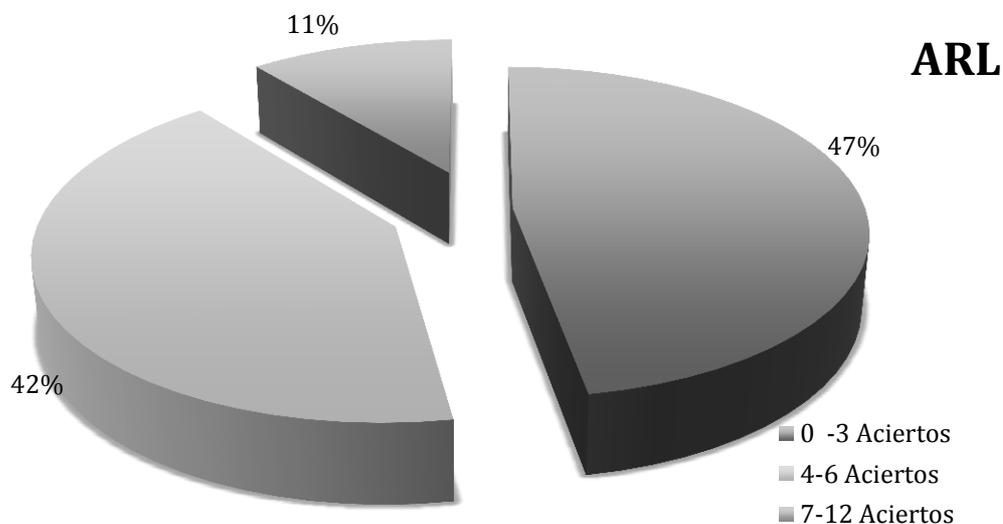
	Acciones	Personas	Objetos
ERL	35	8	17
ECI	160	156	24

Respecto a la condición de Errores vemos que aumentan en todas las categorías, siendo mayor en el caso de personas. Puesto que nuevamente influye el tipo de pregunta realizada por el entrevistador, en esta ocasión pregunta de opción múltiple, como por ejemplo cuando el niño o la niña señala en sus respuestas que hay un personaje femenino, posteriormente y en la condición de recuerdo demorado con

indicios, se pregunta si este personaje es una mujer, una chica o una niña.

Tras esto se procede a analizar el número de contestaciones aportadas por los niños tanto en Recuerdo Libre como en Recuerdo con Indicios. En la condición de **Aciertos Recuerdo Libre (ARL)** vemos que entre cero y tres detalles se encuentran el 47% (52 niños y niñas). Entre cuatro y seis aciertos, ambos inclusive, están el 42% (46 niños y niñas). Finalmente, entre siete y doce aciertos se encuentran el 11% (12 niños y niñas). Tal y como se puede ver en la imagen adjunta a continuación.

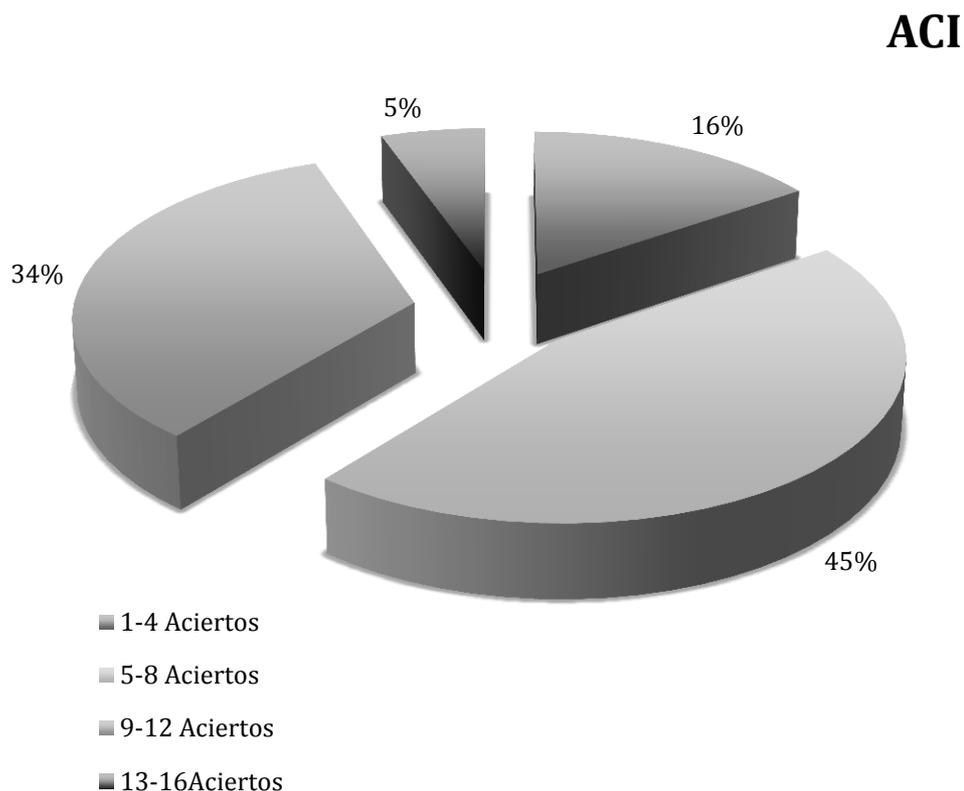
Figura 3.6.-Porcentajes de la condición Acierto Recuerdo Libre-



En relación a la condición de **Aciertos con Indicios (ACI)**, los detalles se reparten de la siguiente manera. Un 16% del total (17 niños/as) respondieron entre 1 y cuatro detalles. El 45% (50 niños/as) indicaron entre cinco y ocho detalles, mientras que el 34% facilitaron entre nueve y

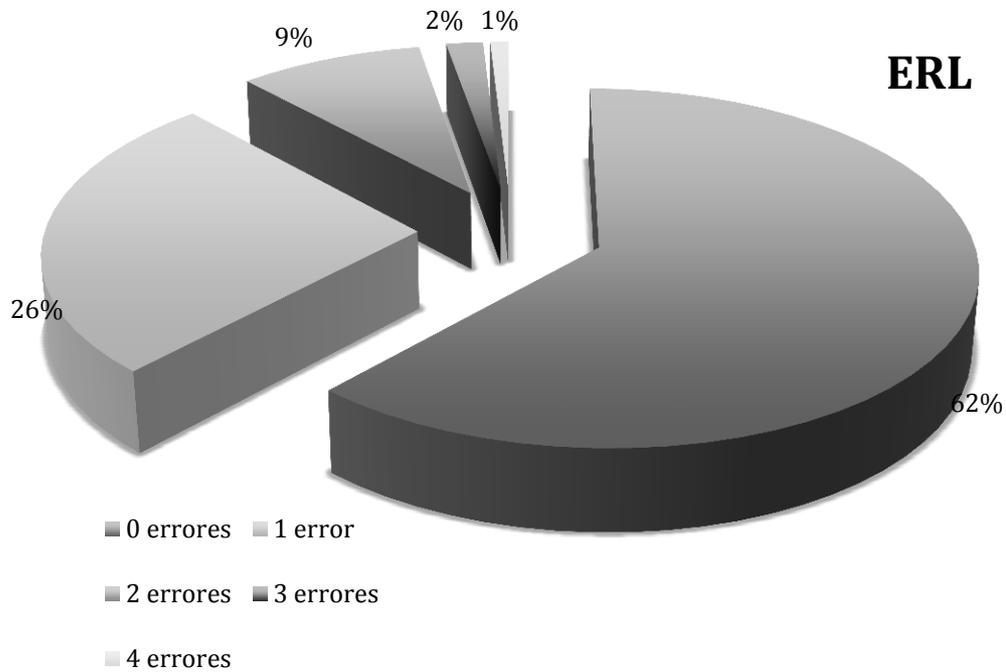
doce detalles. Finalmente, un 5% (6 niños/as) expresaron de trece a dieciséis detalles. A continuación se adjunta gráfico relativo a las respuestas informadas en esta condición.

Figura 3.7.- Porcentajes de la condición Acierto con Indicios"-



Sobre las contestaciones relativas al número de **Errores en Recuerdo Libre (ERL)** informados por los niños se puede apreciar que el 62% de la muestra no comete ningún error (68 niños y niñas) mientras que el 26% comete un solo error (29 niños y niñas). Repartiéndose el resto entre un 9% (10 niños), dos errores, 2% tres errores y un uno por ciento cuatro errores.

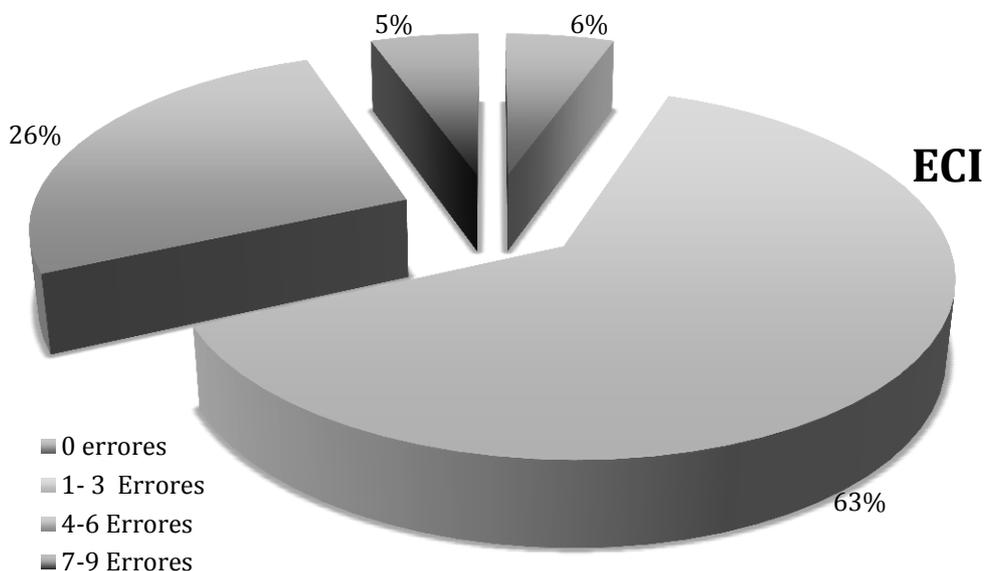
Figura 3.8.- Porcentajes de la condición Errores Recuerdo Libre"-



Finalmente en la condición de **Errores con Indicios (ECI)**, las respuestas se repartieron de la siguiente manera. Los niños que no tuvieron ningún error fueron el 6% de la muestra (6 niños/as). Un 63% tuvieron en esta condición entre uno y tres errores (69 niños/as).

El 26% correspondió a los niños que tuvieron entre cuatro y seis errores (29 niños /as). Y por último, un 5% tuvieron entre siete y nueve errores. A continuación se adjunta la gráfica que muestra la citada distribución.

Figura 3.9.- Porcentajes de la condición Errores Recuerdo con indicios"-



Una vez revisados tanto los resultados por tipo de detalles como por número de respuestas se pasó a observar la relación lineal entre las distintas condiciones de la tarea mediante el estadístico de Correlación de Pearson, así como entre los mismos con edad y curso. Los resultados nos señalan lo siguiente, (**Aparece remarcado en negrita cuando la significación es de 0,01 y subrayado cuando es con una significación de 0,05**).

Las hipótesis de partida relativas a la existencia o no de relación lineal entre las distintas condiciones a estudio de la Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos se señalan a continuación y se comprobarán a partir de los resultados reflejados en la tabla 3.8

- *Hipótesis 1.-* Existirá correlación positiva entre la edad y el número de detalles informados en "Aciertos Recuerdo Libre" y "Aciertos Recuerdo Demorado". Los

niños más mayores reportaran mayor número de detalles en ambas condiciones de Aciertos.

- *Hipótesis 2.*- Concurrirá una relación lineal negativa entre edad y el número de detalles informados en ambas condiciones de errores, es decir, Los niños con mayor edad cometerán menos errores que los de mayor edad.
- *Hipótesis 3.*- Así mismo, otra de las hipótesis de partida es que a mayor número en "Aciertos Recuerdo Libre", mayor número de "Aciertos en Recuerdo con Indicios" y menor número de errores en ambas condiciones.
- *Hipótesis 4.*- En referencia a la relación lineal entre las distintas condiciones de esta tarea se parte de la hipótesis de que a mayor número de "Errores en Recuerdo Libre" mayor número de detalles informados en "Errores con Indicios".

-Tabla 3.8.- Correlación de Pearson entre las distintas condiciones de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos y Edad de los participantes (n=110)-

	Edad	Aciertos Recuerdo Libre	Errores Recuerdo Libre	Aciertos con Indicios	Errores con Indicios
Edad	1	,335**	,073	,401**	-,217*°
Aciertos Recuerdo Libre		1	,033	,125	-,184
Errores Recuerdo Libre			1	-,214*	,265**
Aciertos con Indicios				1	-,290**
Errores con Indicios					1

** . Correlación es significativa al nivel 0.01 level.

* . Correlación es significativa al nivel 0.05 level.

Los resultados obtenidos a través del estadístico de Correlación de Pearson muestran que se establece una correlación positiva y con un nivel de significación de 0,01 entre las variables "Edad" y los "Aciertos Recuerdo Libre" y "Aciertos con Indicios"." Confirmando la primera de nuestras hipótesis, la cual refiere que a mayor edad, mayor número de detalles informados correctamente en ambas condiciones.

Además se comprueba que existe correlación de signo negativo entre "Edad" y la variable "Errores con Indicios", es decir a mayor edad en los niños menos errores cometen en la condición con indicios, confirmando la segunda hipótesis trazada.

En relación a la tercera hipótesis planteada, comprobamos que no se cumple ya que los resultados señalan que no existe relación lineal entre la condición de "Aciertos Recuerdo Libre" y el resto de las condiciones observadas en la tarea. Lo que indica que, un mayor número de Aciertos en Recuerdo Libre no supone, ni tener mayor número de aciertos en Recuerdo con Indicios, ni tener un mayor o menor número de Errores en cualquiera de las condiciones.

Por otra parte, en el caso de "Aciertos con Indicios" podemos comprobar que existe correlación negativa tanto en la relación con la condición de "**Errores en Recuerdo Libre**" como con "**Errores con Indicios**". Es decir, en los casos en los que los niños tienen mayores aciertos en la condición con indicios, a su vez tienen menos errores en ambas condiciones. Siendo en este caso una relación más fuerte en la última condición (errores con Indicios).

Finalmente, en relación a la última de las hipótesis planteada, se confirma la misma puesto que los resultados

señalan que a mayor número de "**Errores en Recuerdo Libre**", mayor número de detalles señalados en la situación de "**Errores con Indicios**".

Tras estos resultados, se procede a comprobar si existen diferencias en las condiciones de Aciertos/Errores Recuerdo Libre y Recuerdo con Indicios en función del género.

En esta ocasión, la hipótesis de partida es que los aciertos o errores en ambas condiciones de recuerdo son independientes del sexo, estableciéndose como hipótesis alternativa que las distintas situaciones planteadas en la tarea de Recuerdo Demorado sí señalan una dependencia respecto al género de los participantes. En la tabla adjunta a continuación se recogen los descriptivos por sexo en estas cuatro medidas de aciertos y errores en recuerdo libre y demorado.

-Tabla 3.9.- Descriptivos por sexo entre las distintas condiciones de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos (n=110).-

	Sexo	N	M	DT
Errores Con Indicios	F	45	2,89	1,968
	M	65	3,02	1,850
Errores Recuerdo Libre	F	45	0,51	0,843
	M	65	0,55	0,791
Aciertos Recuerdo Libre	F	45	3,89	2,846
	M	65	3,78	2,183
Aciertos Con Indicios	F	45	8,04	3,176
	M	65	7,25	2,953

Para realizar estos análisis, previamente se comprueba si la muestra cumple los criterios de normalidad a través de la prueba *Kolmogorov-Smirnov*. Los resultados obtenidos señalan que la muestra no sigue una distribución normal en la condición de **"Errores en Recuerdo Libre"** y **"Errores Recuerdo con Indicios"** ($K-Z_{ERL}=.000// K-Z_{ECL}=.003$), sí cumpliéndose los criterios de normalidad en la condición de **Aciertos Recuerdo Libre** y **Aciertos con Indicios** ($K-Z_{ARL}=.183// K-Z_{ACL}=.111$).

Debido a estas características de la distribución de los datos obtenidos, se procede a analizar mediante la prueba *t de Student* la condición de **"Aciertos en Recuerdo Libre"** y **"Aciertos con Indicios"** no observándose diferencias ni en la condición de Aciertos en Recuerdo Libre ($t_{ARL}=.217, sig_{(2-tailed)}=.828$) ni en la condición de Aciertos con Indicios ($t_{ACL}=.1.351, sig_{(2-tailed)}=.179$). Por lo que podemos confirmar que no existen diferencias significativas en relación al sexo.

En el caso de los detalles informados como Errores tanto en la condición de Recuerdo Libre como en la de Recuerdo con Indicios, al no cumplir la ley de normalidad se llevan a cabo los análisis mediante la prueba de *U de Mann Whitney*, no obteniendo diferencias significativas ni en la condición de **"Errores en Recuerdo Libre"** ($M_{WERL}=1374.000, sig_{(2-tailed)}=.533$) ni en la condición de **"Errores con Indicios"** ($M_{WECL}=1360.000, sig_{(2-tailed)}=.526$). Al igual que en el caso anterior se comprueba que en estas condiciones no existen diferencias significativas en relación al sexo, confirmándose por tanto la hipótesis de partida en la que se señala la independencia de los resultados respecto al sexo de los participantes.

A continuación se procede a realizar los análisis correspondientes en relación al curso en el que se encuentran agrupados los niños. Para ello, y debido a las características de la distribución de los datos se realiza una *prueba ANOVA de un factor con la prueba de contraste de comparaciones múltiples post hoc Scheffe*, puesto que la citada prueba realiza todos los contrastes de igualdad de medias dos a dos. En la tabla anexa se muestran los descriptivos por curso para las cuatro medidas.

-Tabla 3.10 Descriptivos por curso entre las distintas condiciones de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos (n=110).-

		N	M	DT
ACIERTOS RECUERDO LIBRE	1	37	2,54	2,116
	2	31	4,06	1,931
	3	42	4,79	2,646
	<i>Total</i>	110	3,83	2,464
ERRORES RECUERDO LIBRE	1	37	0,32	0,709
	2	31	0,77	0,990
	3	42	0,55	0,705
	<i>Total</i>	110	0,54	0,809
ACIERTOS CON INDICIOS	1	37	6,24	2,891
	2	31	7,42	2,814
	3	42	8,86	2,901
	<i>Total</i>	110	7,57	3,057
ERRORES CON INDICIOS	1	37	3,54	2,155
	2	31	2,74	1,843
	3	42	2,62	1,577
	<i>Total</i>	110	2,96	1,891

Los resultados nos señalan que en la condición de aciertos en Recuerdo Libre y con Indicios el nivel de significación intraclase es menor de .005 por lo que rechazamos la hipótesis de igualdad de medias, es decir existen diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 3.11.- ANOVA de un factor en Aciertos Recuerdo Libre y con Indicios-

		<i>F</i>	<i>Sig.</i>
ACIERTOS RECUERDO LIBRE	Between Grp	9,703	,000
ACIERTOS CON INDICIOS	Between Grp	8,200	,000

A continuación se procede a observar los resultados obtenidos con la prueba de contraste Scheffe entre los tres cursos de infantil en los que se agrupan los niños de la muestra obteniéndose los siguientes resultados que aparecen en la tabla adjunta,

Tabla 3.12.- Prueba Scheffe por curso en las Aciertos Recuerdo Libre y con Indicios.

Variable Dependiente	(I) CURSO	(J) CURSO	Diferencia de Medias (I-J)	Std. Error	Sig
ACIERTOS RECUERDO LIBRE Scheffe	1	2	-1,524*	,557	,027
		3	-2,245*	,516	,000
	2	1	1,524*	,557	,027
		3	-,721	,542	,415
	3	1	2,245*	,516	,000
		2	,721	,542	,415
ACIERTOS CON INDICIOS Scheffe	1	2	-1,176	,700	,248
		3	-2,614*	,648	,001
	2	1	1,176	,700	,248
		3	-1,438	,680	,112
	3	1	2,614*	,648	,001
		2	1,438	,680	,112

*. Significación 0.05.

Los resultados obtenidos nos señalan que existen diferencias significativas en la condición de **Aciertos en Recuerdo Libre** entre los cursos de primero y segundo de infantil ($sig=.027$) y entre primero y tercero ($sig=.000$). Sin embargo no existen diferencias significativas entre los curso segundo y tercero ($sig=.415$).

Respecto a la condición de **Aciertos con Indicios** comprobamos que sí existen diferencias significativas entre los cursos primero y tercero de infantil ($sig=.001$). No existen diferencias significativas entre los cursos primero y segundo ($sig=.248$) ni entre segundo y tercero ($sig=.112$).

A continuación se realiza la prueba Kruskal-Wallis para probar las diferencias entre Errores Recuerdo Libre/con Indicios entre los tres cursos de infantil. Los resultados nos muestra que se observaron diferencias en la condición de **Errores Recuerdo Libre** entre los tres cursos ($X^2(1)= 6.373, p<0.05$). En la condición **Errores con Indicios** podemos ver que no existen diferencias entre los tres cursos de infantil ($X^2(1)= 4.164, p>0.05$). Se pueden ver los citados datos en la tabla adjunta a continuación.

Tabla 3.13.- Prueba Kruskal-Wallis por curso en las variables Errores Recuerdo Libre y con Indicios.

	ERRORES RECUERDO LIBRE	ERRORES RECUERDO CON INDICIOS
Chi-Square	6,373	4,164
Df	2	2
Asymp. Sig.	,041	,125

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: CURSO

Según los resultados obtenidos podemos ver que la hipótesis de partida que señalaba que habría diferencias en los detalles informados en la tarea en los tres cursos se cumple parcialmente tal y como se ha señalado anteriormente.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en nuestra investigación señalan que la media obtenida, por los menores en la condición de "Aciertos Recuerdo con Indicios" es prácticamente el doble que la media de "Aciertos en Recuerdo Libre". También se observa que la media de los errores es también el doble en la condición "con indicios" respecto a recuerdo libre, a pesar de que se señalan más aciertos también se señalan más errores. Por lo que, en el caso que nos ocupa, de declaraciones de menores de corta edad víctimas de delito, esto equivaldría a información falsa o errónea en su testimonio que podría suponer tanto un falso positivo o negativo en autoría de los hechos investigados.

Por otra parte, si se observan el número de detalles máximo aportado por los niños en todas las condiciones, las diferencias son mucho menores en el caso de "Aciertos" (12 ARL vs. 16 ACI), respecto a la condición de "Errores" (4 ERL vs. 9 ECI), ya que en este caso los errores se duplican de una a otra condición.

Por todo ello, queda claramente reflejada la superioridad de la condición de Recuerdo Libre frente a recuerdo con indicios, dado el menor número de errores cometidos por los menores entrevistados en esa condición. Todo ello respalda investigaciones anteriores sobre la

superioridad del Recuerdo Libre frente al Recuerdo supeditado a preguntas cerradas (Lamb y Fauchier, 2001; Bull, 1992, 1995, 1996; Fisher and Geiselman, 1992; Jones, 1992; Lamb et al., 1994, 1995, 1998, 1999)

Por otra parte, los menores durante sus relatos señalan detalles relativos a sus propias creencias como por ejemplo que la niña está descalza o que la niña está durmiendo. En ambos casos, así como las referencias indicadas anteriormente relativas a la maleta, los niños y niñas indican información idiosincrática relativa a sus propias vivencias, rellenando con detalles que suponemos de su experiencia aquellas partes del episodio que no se almacenaron en su memoria. En palabras del propio A. Manzanero, "Este relleno de las lagunas de nuestros recuerdos lo realizamos a través de inferencias que recogen información procedente de nuestros conocimientos y experiencias previas y de información proporcionada posteriormente al suceso" (Manzanero, 2010a).

Como se ha podido ver en esta investigación con una muestra de niños de tres a seis años, estas inferencias han introducido errores de comisión cuando a los niños se les realizaban preguntas sobre el video presentado. Reproduciéndose características de otras investigaciones en las que se comprueba que se aumenta el número de detalles, así como el de las distorsiones en el relato en la condición de Recuerdo con Indicios "Algunas de estas inferencias serán correctas lo que dará como resultado que proporcionemos más información; sin embargo, otras serán incorrectas, de lo que resultarán distorsiones de la realidad" (Manzanero, 2010a).

Se han realizado numerosos estudios relativos al proceso de formación de estas falsas memorias. Entre ellos

destacamos tanto a la Teoría del Esquema propuesta por Barlett (1932) y Piaget (1947), en las cuales se señala que la tendencia de las personas a aceptar y ofrecer información falsa, pero relacionada con la información real como resultado del funcionamiento de la memoria. La Teoría del Esquema indica que la recuperación de la información va a estar determinada por el contenido de los esquemas previos y la similitud de la información solicitada durante el recuerdo.

Esta teoría se ha visto respalda por estudios posteriores relativos al origen de las falsas memorias y recuperación de la memoria según la Teoría del Esquema, entre los que destacamos entre otros, los de Loftus (1997), Loftus , Korf y Schooler (1989 a y b), Schooler, Gerhard y Loftus (1986).

De igual modo se destaca la Teoría Intuicionista de la Memoria avalada por autores como Phye (1999), Reyna y Lloyd (1997) y Seamon (2012). En la Teoría Intuicionista de la memoria se señala que el origen de las falsas memorias son la consecuencia del predominio de los contenidos relacionales de la información sobre los contenidos literales de la información real, cuando estos últimos no han podido ser recuperados, por lo que se reconstruye la memoria a partir de la información relacional que se posee.

Ambas teorías explican la generación de las falsas memorias basándose en el tipo de organización de la información en los sistemas de memoria.

Mientras que en la Teoría del Esquema la memoria almacena la información en un código unitario, definido por un esquema de conocimiento, en la Teoría Intuicionista el sistema de memoria es flexible y dinámico y almacena la información de manera simultánea e independiente a los

contenidos literales y relacionales (Mojardín-Heraldez, 2008). Por lo tanto, en lo que respecta a las falsas memorias la Teoría del Esquema asume que en pruebas de recuerdo libre, como la que se representa en esta investigación, "los sujetos tienden a ofrecer información falsa, pero semánticamente relacionada con la información real", mientras que en el caso de la Teoría Intuicionista de la Memoria "las personas reportan falsas memorias cuando no tienen acceso a los contenidos literales de la información real y se ven obligados a reconstruirla a partir de los contenidos relacionales que poseen" (Mojardín-Heraldez, 2008). Los resultados obtenidos parece que se relacionan, en este caso, con los preceptos propuestos en la teoría Intuicionista.

Los resultados obtenidos cumplen lo esperado, replicando investigaciones como la llevada a cabo por Manzanero (1994). El autor describe en esta investigación las distintas formas de recuperación de la información, entre las que se encontrarían el formato narrativo, el formato interrogativo y el reconocimiento.

El diseño de esta investigación consta, como ya se ha explicado anteriormente de dos tareas, recuerdo libre que coincidiría con el formato narrativo apuntado por Manzanero y recuerdo con ayuda o indicios que corresponde con el formato interrogativo. Manzanero señala para el formato narrativo que "(...) no suelen tener errores de comisión. Sin embargo, suelen ser bastante pobres en cuanto a la cantidad de detalles proporcionados, consisten generalmente en descripciones muy generales de lo sucedido, esto es, presentan errores de omisión" (Manzanero, 1994).

Como se ha podido ver en los resultados arrojados en la investigación la Media de *Aciertos en Recuerdo Libre* con

respecto a la Media de la condición *Aciertos en Recuerdo con Indicios* son prácticamente el doble ($x_{ARL}=3,83$ vs. $X_{ACL}=7,57$). Lo que cumple con lo señalado por el autor en su investigación, en el que el nivel de detalles proporcionados en el formato interrogatorio, en este caso lo resultados obtenidos en la condición "Aciertos en Recuerdo con Indicios", son superiores al formato narrativo o de recuerdo libre.

De igual modo, los errores son menores en la condición de Recuerdo Libre que en la condición con Indicios ($x_{ERL}=,54$ vs. $X_{ECL}=2,96$), replicando los resultados obtenidos por Manzanero (1994). De hecho, es cinco veces menor de media que en la condición de errores con Indicios.

Por lo tanto, vemos que el número de información recopilada aumenta en la condición de recuerdo con indicios, sin embargo también aumentan los errores, es decir aumenta la cantidad pero con peor calidad. Esto ha sido señalado por varios autores. Tulving y Thomson señalan que tras la realización de preguntas el recuerdo con indicios es superior al recuerdo libre, en cuanto a número de respuestas (Tulving y Thomson, 1973). Sin embargo, cuando se trata de evaluar la calidad del relato ofrecido y la existencia o no de falsas memorias, vemos que las investigaciones apuntan en sentido contrario. Es decir, señalan hacia una mayor calidad del recuerdo libre frente a recuerdo con indicios, tal y como se observa también en nuestros resultados.

Sobre la relación lineal entre las distintas condiciones de la tarea en estudio, así como de las mismas con la edad de los menores de la muestra, los datos señalan que los aciertos en la condición de *Recuerdo Libre* y

Recuerdo con Indicios mejora con la edad. Así mismo, los errores, en la condición de *Recuerdo con Indicios*, disminuyen a medida que los niños son más mayores. Esto refuta lo señalado en la investigación llevada a cabo por Peterson y Bell (1996) con niños con edades comprendidas entre los 2 y los trece años que habían sufrido un accidente. Estos autores al observar los detalles informados por los niños sobre el suceso vivido pudieron comprobar que la cantidad de aciertos aumentaba con la edad, siendo mayor entre las edades de dos y tres años. Así mismo demostraron que respecto a la condición de errores en la información recordada, esta disminuía con la edad, sobre todo durante la primera entrevista, siendo en las entrevistas posteriores más propensas a cometer errores. Pese a esto último, el grupo de niños más mayores cometieron menos errores que el grupo de niños más pequeños (Peterson y Bell, 1996). Así mismo, en la investigación realizada por Hudson y Fivus (1990) en la que se comparan las respuestas facilitadas por niños de 4 y 7 años víctimas de abusos sexuales, muestran cómo los niños más mayores recuerdan más información correcta en la primera pregunta realizada en recuerdo libre que los más pequeños, así mismo, pudieron comprobar que en general los más mayores fueron más precisos en preguntas específicas que los más pequeños (Hudson y Fivus, 1990). Nuestros resultados apoyarían esta misma tendencia.

En relación al sexo de los menores participantes en la muestra, los resultados arrojan que no existen diferencias significativas entre los niños y la niñas. En palabras de Manzanero (2010a) "en general, puede afirmarse que el sexo no afecta a la memoria de los testigos". A este respecto, el autor confirma que hombres y mujeres sí pueden prestar

atención a distintos detalles en función de su conocimientos o experiencias previas. (Manzanero, 2010a). Nuestros resultados confirman dicha afirmación sobre la igualdad del rendimiento memorístico de niños y niñas en las variables evaluadas.

En relación al curso, los resultados obtenidos en estas tareas muestran que existen diferencias significativas en ambas situaciones de la condición de "aciertos" y en la condición de "Errores Recuerdo Libre". Por el contrario, no se observaron diferencias significativas en "Errores Con Indicios". Así mismo, las mayores diferencias se observaron entre el curso de primero y tercero de infantil. Hay que tener en cuenta que el inicio de la escolarización junto con el desarrollo del lenguaje potencian su desarrollo cognitivo en general. Además distintas investigaciones llevadas a cabo por Siegler (1998, 2007) respecto al desarrollo cognitivo y su variabilidad, señalan que la memoria episódica y autobiográfica mejora durante el desarrollo en relación a cuatro posibles efectos, la posibilidad de que la capacidad de memoria de trabajo aumente con la edad, el desarrollo de diferentes estrategias de memoria por parte del niño, el aumento de los conocimientos tanto académicos como experienciales y por último, el desarrollo de la metamemoria (el conocimiento de nuestra propia memoria), que facilitaría en los menores el uso de sus sistemas de memoria de forma más eficaz. Así mismo y respecto del curso, tenemos que tener en cuenta que la edad de los niños se solapan entre curso y curso, llevando por tanto a mostrar unas diferencias más claras entre el primer y tercer curso del ciclo de infantil frente al segundo.

En resumen, la tarea de memoria evaluada se ha mostrado eficaz para evaluar la capacidad de recuerdo, demostrando que los niños y niñas de los tres cursos de educación infantil son capaces de recordar detalles relevantes de un episodio. Se demuestra que desde los tres años se puede realizar esta tarea y por tanto, apoya la defensa de que es posible recoger testimonio a partir de la edad de tres años. El hecho de que se mejore con la edad demuestra, a su vez, que con tres años se deben mantener cautelas y acudir a la evaluación de la capacidad con los instrumentos propuestos para valorar la fiabilidad de la memoria en el niño/a concreto a evaluar. Conforme avanzamos, en cuatro, cinco y seis años, ganaremos en probabilidad respecto a la fiabilidad de la memoria episódica.

SECCIÓN 3.-

Estudio de la relación lineal entre los resultados
del test BASII y la Tarea de Recuerdo Demorado de
Hechos Complejos.

1. INTRODUCCIÓN.

Como hemos revisado ya anteriormente, el testimonio de las víctimas y testigos es de vital importancia en la investigación de delitos. Este testimonio determina aún más las indagaciones cuando se trata del único indicio con el que se cuenta para determinar la autoría de los hechos con caracteres de delito.

A este respecto, hemos podido comprobar la dificultad que entraña la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos, y cómo los resultados nos señalan que, aunque el recuerdo con indicios supera el número de detalles obtenido a la condición de recuerdo libre, también se ha podido comprobar cómo aumenta del mismo modo significativamente el número de errores.

Además, esta investigación se centra en el estudio de las capacidades de menores previo a la toma de exploración de unos hechos delictivos. Entre todas las capacidades examinadas, hemos señalado la especial relevancia de la memoria en el testimonio de las víctimas.

Por lo tanto, un punto clave en nuestra investigación es analizar la relación existente entre, las distintas puntuaciones obtenidas por los niños en el test estandarizado de aptitudes intelectuales aplicado y la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos.

El estudio de la memoria se ha llevado a cabo desde distintos paradigmas, que se acercan al concepto de memoria desde distintas perspectivas. Entre las teorías más destacadas se encuentran, entre otras, las referidas a los *sistemas de memoria*. Éstas hacen referencia a los almacenes

de memoria a corto y largo plazo y a la memoria sensorial y las relaciones entre ellas (véase Baddeley et al, 2010, para profundizar más sobre este tema).

De igual modo, el abordaje sobre el estudio de la inteligencia ha partido de diversos modelos, destacando entre ellos la teoría de los tres estratos de John B. Carroll. Este modelo jerárquico propone una división de la inteligencia en tres diferentes estratos. Un primer estrato, en el que se encuentran un gran número de aptitudes mentales primarias, un segundo estrato, formado por factores con un mayor grado de generalidad, en él se agrupan, inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje, percepción visual y auditiva, capacidad de recuperación y velocidad cognitiva. Y finalmente un tercer estrato, más general, el cual hace referencia a un único factor de inteligencia general. A este respecto, pese a encontrar detractores en su teoría, el modelo integrador de J.B. Carroll ha sido aceptado mayoritariamente (p.ej. Carroll, 1993; Colom, 1995, 1999, 2001; Pueyo, 1996, 1997; Juan Espinosa, 1997).

Sin embargo, ¿cuál es el nexo de unión entre inteligencia y memoria? Como se ha podido ver en el modelo de Carroll se sitúa a la memoria dentro de estos estratos tal y como señala Colom y Flores-Mendoza, "la memoria forma parte de los modelos estructurales de la inteligencia y constituye, tanto una aptitud amplia, como un conglomerado de aptitudes específicas" (Colom y Flores-Mendoza, 2001).

Estos autores, respaldados por diversas investigaciones, señalan que las diferencias individuales en el factor de inteligencia g se encuentran asociados a procesos cognitivos tales como velocidad de procesamiento y memoria de trabajo, más concretamente en el tema que nos ocupa

ambos autores puntualizan que "las diferencias individuales en g serían debidas a las diferencias individuales observadas en la capacidad de la memoria de trabajo, es decir, la capacidad del sujeto para manipular simultáneamente la información necesaria para intentar resolver un problema cognitivamente exigente. (Colom y Flores-Mendoza, 2001).

A continuación se va a analizar la relación existente entre memoria e inteligencia, a partir de las puntuaciones de los índices facilitados por el test BASII y los resultados de las condiciones en recuerdo libre y con indicios de la Tarea de Recuerdo de Hechos Complejos.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

El objetivo de este estudio es comparar los resultados obtenidos en los test cognitivos del BASII - *Índice General (IG)* e *Índice General No Verbal (IGNV)*- y los índices de aptitud intelectual - *Índice Verbal (IV)*, *Razonamiento Perceptivo (RP)* e *Índice Espacial (IE)* con las dos condiciones de Recuerdo Demorado que se proponen en la tarea , *Recuerdo Libre vs. Recuerdo con Indicios*.

Para ello, se realizará un análisis pormenorizado de los resultados relativos a la existencia o no de relación lineal a través del coeficiente de correlación de Pearson entre los distintos índices del test BASII con el número de detalles informados, tanto de los aciertos como de los errores en la condición de Recuerdo Libre y Recuerdo con Indicios de la tarea de Recuerdo de Hechos Complejos.

Las hipótesis de partida de los distintos análisis a desarrollar son las que se señalan a continuación:

- Existirá correlación positiva entre el test de Aptitud General del test BASII (IG) e Índice General No Verbal (IGNV) y el número de detalles informados en la condición de "Aciertos Recuerdo Libre" y "Aciertos Recuerdo con Indicios".
- Encontraremos una relación lineal negativa entre el test de Aptitud General del test BASII (IG) e Índice General No Verbal (IGNV) y el número de detalles informados en la condición de "Errores Recuerdo Libre" y "Errores Recuerdo con Indicios".

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES.

En este estudio participaron un total de 93 niños y niñas del citado colegio. Todos ellos completaron las baterías de tareas del test BASII y realizaron la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos diseñada al efecto.

N=93, 41 niñas y 52 niños, distribuidos por curso tal y como sigue.

Tabla 3.14.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo. Descriptivos según edad (n=93).-

<i>SEXO</i>			
<i>CURSO</i>	<i>MUJER</i>	<i>VARON</i>	<i>TOTAL</i>
1	9	14	23
2	16	15	31
3	16	23	39
TOTAL	41 (44,1%)	52 (55,9%)	93

N=93	M	Mdn	Mo	Min	Max
EDAD	4,3924	4,1100	5,10	3,06	5,11

3.2. MATERIALES.

En esta ocasión se proceden a comparar los resultados obtenidos al utilizar el test BASII, Test de Aptitudes Intelectuales descrito con detalle en el capítulo II punto 3.2.1 BASII.- Escala de Aptitudes Intelectuales, con los resultados de las distintas condiciones de la Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos, explicada en el capítulo III, punto 3.2.1

3.3. PROCEDIMIENTO.

Se utilizó un diseño intrasujeto en el que a cada niño o niña de manera individual se le mostraba el trozo de video descrito en la anterior sección. Posteriormente transcurridos tres días, se procedió a llevar a cabo la segunda parte de las prueba, la cual se iniciaba con una

breve charla sobre un tema neutro de preferencia de menor. A continuación, se daba un repaso a las tareas realizadas por el niño o niña días pasados, lo cual daba paso a la evaluación de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos. Al igual que cuando se le mostró el video, el psicólogo/a iniciaba la tarea una vez que el menor mostraba atención suficiente a las actividades que se iban a realizar. En ese momento, se le solicitaba el *Recuerdo Libre (RL)* con la instrucción "Dime todo lo que recuerdes del video que vimos el otro día".

Tras esto, y al asegurarse el entrevistador/a que el menor no informa o no señala nada más sobre el contenido del video, se procedía a evaluar *Recuerdo con Indicios (RCI)*. Para ello, se utilizó una batería de preguntas abiertas o de opción múltiple prediseñada al efecto y centradas en el recuerdo manifestado (Anexo 6).

Bien previamente a la Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos o tras la misma y en sesión diferenciada se procedía a administrar la batería de pruebas del test BASII.

Ambas tareas han sido descritas con mayor profundidad en anteriores epígrafes.

4. RESULTADOS.

En primer lugar se procede a mostrar los estadísticos descriptivos de los resultados de cada una de las pruebas por separado.

Tabla 3.15.- Descriptivos test BAS II (n=93).-

N=93	M	Min	Max	DT	V
IG	105,89	74	142	13,743	188,858
IGNV	116,24	76	180	19,884	395,356
IV	95,83	63	120	10,888	118,557
RP	106,34	68	134	14,190	201,361
IE	118,31	82	160	17,678	312,518

Con respecto a los resultados obtenidos en la prueba de recuerdo, se adjunta tabla con los estadísticos descriptivos obtenidos por las distintas tareas de la prueba.

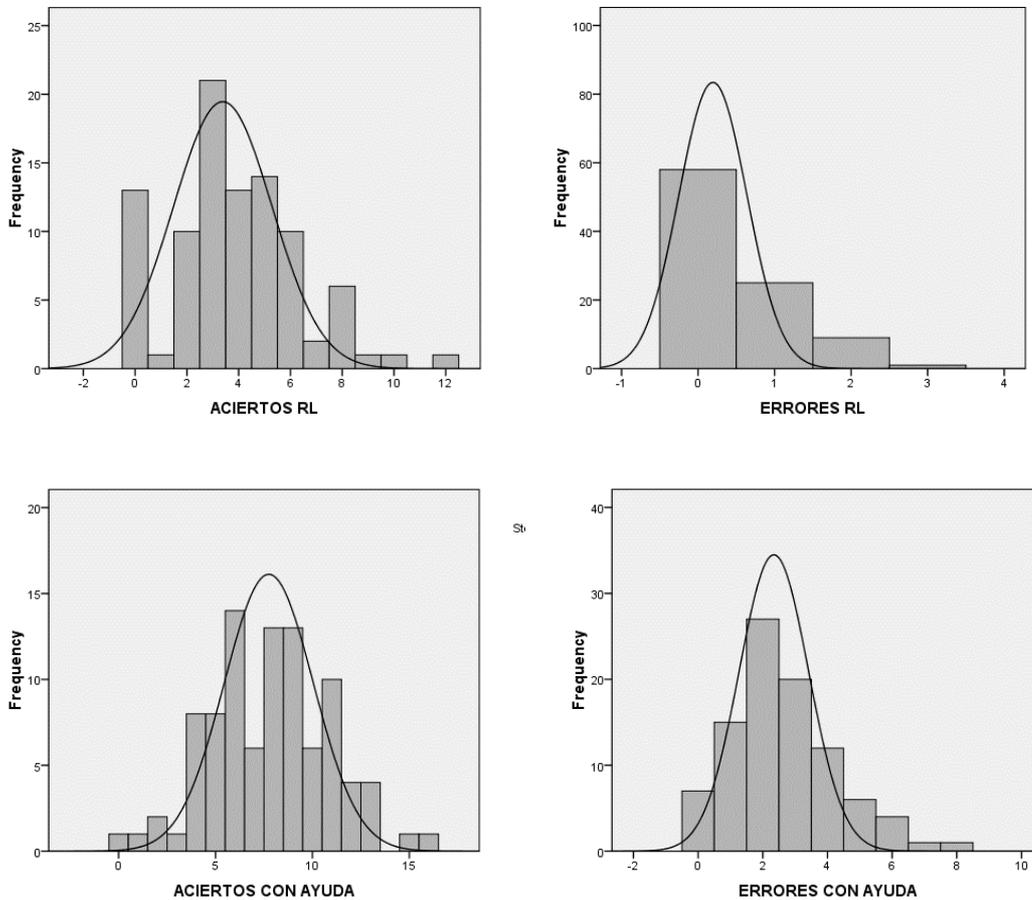
Tabla 3.16.- Descriptivos tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos (n=93)-

N=93	M	Mo	Min	Max	DT	V
Aciertos Recuerdo Libre	3,86	3	0	12	2,487	6,187
Errores Recuerdo Libre	,49	0	0	3	,717	,514
Aciertos Recuerdo con Indicios	7,83	6	0	16	3,081	9,492
Errores Recuerdo con Indicios	2,65	2	0	8	1,653	2,731

Se muestra a continuación la información gráfica mediante histogramas con curva normal en la que se pueden ver los resultados obtenidos por los niños y niñas en la prueba de recuerdo.

De un solo golpe de vista se puede comprobar cómo el número de detalles en la condición de Aciertos en Recuerdo con Indicios es superior a la de Recuerdo Libre, por el contrario, el número de errores aumenta de igual modo.

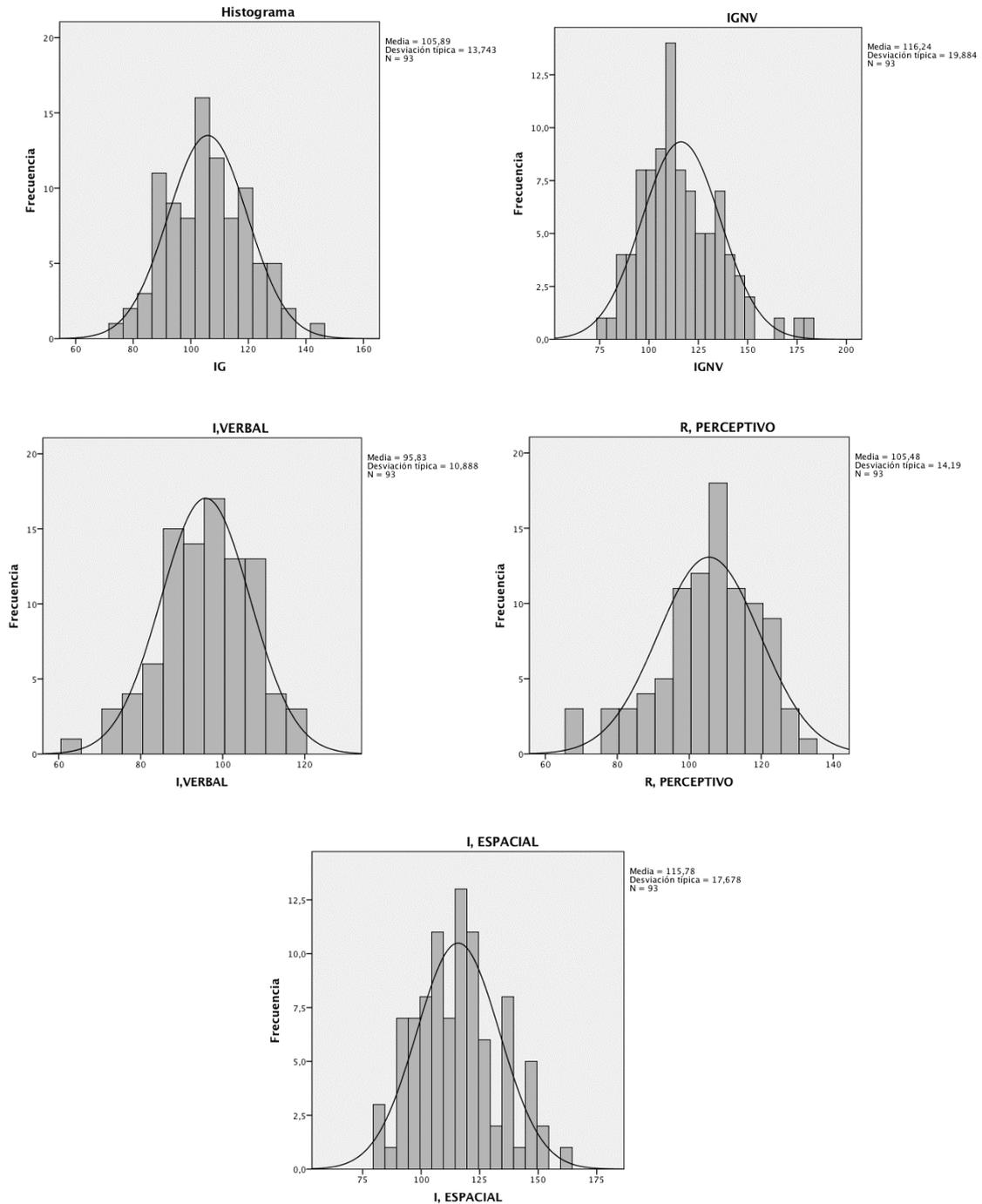
-Figura 3.10.- Histogramas de los resultados de las distintas condiciones de la Tarea de Recuerdo de Hechos Complejos-



En relación a los datos obtenidos en las distintas pruebas de la tarea de recuerdo se puede ver que el valor mínimo en todas las pruebas ha sido de "0" . En el caso de los aciertos el valor máximo ha sido superior al de los errores Respecto a las medias, los valores se duplican, como mínimo, tanto en aciertos como en errores.

De igual modo se presentan los histogramas de los distintos índices del test BASII.

-Figura 3.11.- Histogramas de los índices de aptitud del
TEST BASII -



Al llevar a cabo las correlaciones bivariadas entre las distintas tareas de la prueba de microproposiciones y los índices del test BASII, así como con edad y curso

obtenemos lo siguiente, a partir de los resultados resumidos en la Tabla 3.17.

- Los resultados obtenidos muestran una correlación positiva, con un nivel de significación de $0,01$, entre la condición de **Aciertos Recuerdo Libre** con el índice de aptitud general IG, así como con el resto de los índices que mide el test BASII, IGV, RP e IE. En el caso del Índice Verbal (IV) correlaciona igualmente con una significación de $0,05$).
- No existe ningún tipo de relación lineal entre los "**Errores**", tanto en el formato de recuerdo libre como recuerdo con indicios, con los índices del test BASII.
- En relación a la condición "**Aciertos con Indicios**" se puede observar que existe relación lineal de $0,05$ con edad y por ende con curso, pero no con los índices del test BAS II, tal y como se había visto anteriormente.
- Los resultados obtenidos en "**Aciertos Recuerdo Libre**" señalan una correlación positiva (*significación bilateral*= $.01$) con edad. A mayor edad mejores resultados obtenidos. Dichos resultados se obtienen de igual manera, y como era de esperar, cuando los niños y las niñas se agrupan en sus respectivos cursos.
- Existe una correlación positiva entre edad y curso respecto del índice del BASII IG (*significación bilateral* $.05$) y con los índices IGV e IE (*significación bilateral*= $.01$). También se observa una correlación positiva (*significación bilateral*= $.05$) entre curso y Razonamiento Perceptivo (RP).

Tabla 3.17.- Correlaciones entre los resultados de la prueba de Tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos y los índices de aptitud del test BASII.-

	<i>Aciertos Recuerdo Libre</i>	<i>Errores Recuerdo Libre</i>	<i>Aciertos Con Indicios</i>	<i>Errores Con Indicios</i>	<i>Edad</i>	<i>Curso</i>
<i>EDAD</i>	,359**	,131	,378**	-,055	1	,909
<i>CURSO</i>	,459**	,191	,285**	-,052	,909**	1
<i>IG</i>	,353**	-,025	,166	,031	,245*	,255*
<i>IGNV</i>	,346**	-,027	,155	-,018	,335**	,336**
<i>IV</i>	,209*	-,152	,139	,033	-,070	-,075
<i>RP</i>	,268**	-,018	,167	-,083	,200	,211*
<i>IE</i>	,348**	,109	,098	,103	,381**	,397**

** . Correlación significativa al nivel de 0.01.

* . Correlación significativa al nivel de 0.05.

5. DISCUSIÓN

Como hemos podido observar, los resultados muestran una correlación positiva entre la condición de Aciertos Recuerdo Libre y todos los índices de aptitud intelectual obtenidos con el test BASII. Todo ello apunta a que los niños y niñas participantes con un mayor Índice General (IG), así como una mayor puntuación en los índices de aptitud intelectual, Verbal (IV), Razonamiento Perceptivo (RP) y Espacial (IE), han mostrado mejores resultados en la tarea de *Aciertos Recuerdo Libre*. Sin que se haya demostrado ninguna relación entre los índices del BASII y los *Errores* tanto en *Recuerdo Libre* como en *Recuerdo con Indicios*.

Pese a la gran cantidad de estudios sobre los sistemas de memoria y su diferente taxonomía, aún no se ha podido desentrañar completamente el funcionamiento de la misma. Quedando aún relaciones entre estos sistemas por definir.

Sin embargo, distintas investigaciones como la señaladas en la introducción han establecido relaciones claras entre memoria de trabajo e inteligencia, quedando por tanto pendiente ahondar en la relación entre inteligencia y otros sistemas de memoria. Un claro ejemplo, es el establecido en este punto de la investigación donde se unen conceptos tan complejos como Memoria Episódica e Inteligencia.

A pesar de ello, distintos estudios de neuroimagen funcional "han vinculado la corteza frontal con la memoria episódica y con varios procesos relacionados con las funciones mnésicas como la memoria de trabajo, la ordenación temporal del recuerdo y la metamemoria" (Tirapu-Ustárroz y Muñoz-Céspedes, 2005).

Así mismo, se han establecido distintas teorías relativas a memoria de Trabajo. Entre las mismas se va a destacar el modelo de Baddeley (2000) relativo a la memoria de trabajo multicomponente en el que se añade un componente más al modelo denominado Retén Episódico, el cual supone un "código multidimensional que permite a los subcomponentes de la memoria de trabajo la interacción con la memoria a largo plazo. Así mismo en su propuesta, Baddeley señaló que la información recuperada del retén episódico se realizaba de modo consciente. Este autor puntualizó que autores como Baars (1997, 2002) sugieren que la experiencia consciente se encarga de unir distintos flujos de información procedentes de los diferentes sentidos e integrarlos para formar escenas y los objetos percibidos.

Tal y como se ha señalado anteriormente, las diferencias individuales en g serían debidas a las diferencias individuales observadas en la capacidad de la memoria de trabajo (Colom y Flores-Mendoza, 2001). La memoria de trabajo es definida como el sistema de memoria en el que los sujetos almacenan información de manera temporal para su procesamiento. El origen de esta información puede ser diverso siendo el resultado de ese procesamiento la respuesta del sujeto. De igual modo, se ha establecido que la Memoria de trabajo, entre sus distintos componentes, incluiría un Reten Episódico, el cual de manera consciente recupera la información de la Memoria a Largo Plazo.

Los resultados obtenidos, permiten establecer una relación entre el episodio de recuperación del fragmento de película mostrada a los niños, perteneciente a su memoria episódica la cual se encuentra englobada en la Memoria a Largo Plazo y sus resultados en los índices de aptitud intelectual del BASII. Relacionando de este modo los

conceptos de inteligencia ->memoria de trabajo->memoria a largo plazo->memoria episódica. Los cuales señalan que cuanto mejor puntuación se obtiene en IG y los otros índices de aptitud intelectual, mejores resultados en Aciertos en Recuerdo Libre en la Tarea de Recuerdo de Hechos Complejos.

Así mismo y respecto al recuerdo con indicios, el número de detalles señalados por los niños fue mayor que en la condición de recuerdo libre, tal y como mostraron Tulving y Pearlston (1966). Estos autores señalaron que la información que se encuentra asociada a un indicio, facilita la recuperación de otros ítems relacionados igualmente a ese mismo indicio. Por otra parte, se ha demostrado que el mayor número de detalles facilitados en la condición de recuerdo con indicios se debe "tanto a un mayor esfuerzo de recuerdo como a la realización de una mayor cantidad de inferencias" (Manzanero, 1994). Estas inferencias explican por un lado, tanto el mayor número de aciertos, como el mayor número de errores, puesto que las citadas inferencias realizadas en este caso por el menor entrevistado, son llevadas a cabo intentando dar coherencia al relato verbalizado por éste.

Además es significativo que el número de errores aumente en la condición de recuerdo con indicios, puesto que la carencia de memoria es rellena con el conocimiento previo del sujeto en este tipo de sucesos. Un ejemplo claro de este aspecto es la inferencia realizada por varios menores, que asocian la maleta que aparece en la secuencia, con que ésta pertenece al personaje varón y adulto, indicando que este era el padre y se marchaba de viaje³. Otro ejemplo es

³ Se señala que muchos de los padres o madres de los menores entrevistados realizan viajes de trabajo con cierta asiduidad.

que algunos niños señalaron que la niña estaba descalza, puesto que se encuentra sentada en la cama con los pies recogidos, cuando en el video no se aprecia tal circunstancia.

SECCIÓN 4.-

Estudio comparativo entre el test BASII y la
percepción de padres y profesores relativa a las
aptitudes intelectuales de los menores.

1. INTRODUCCIÓN.

Debido a las características de este tipo de investigaciones, en la que niños de corta edad puedan estar insertos en un proceso penal- judicial, una de las labores de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado es, entre otras, realizar entrevistas a la personas de referencia previamente a la exploración del menor. Con ellas se intenta valorar también las características personales del menor a partir de la opinión subjetiva tanto de profesionales como de familiares, las cuales sirven para orientar el abordaje de la entrevista al menor.

Estas entrevistas a testigos de referencia son de extrema importancia en el proceso judicial. Tal es así, que en Circular 3/2009 de la Fiscalía General del Estado sobre Protección de los Menores Víctimas y Testigos señala en su introducción que en los casos en los que el testimonio infantil concurre una capacidad cognitiva y verbal muy limitada tanto la pericial psicológica como la testifical de referencia adquieren un importante protagonismo. Así mismo señala que en determinados supuestos, víctima de muy corta edad y delitos contra la libertad sexual “no procederá ni siquiera la preconstitución probatoria. En tales casos y siempre que concurren determinadas circunstancias, podrá acudirse al testimonio de referencia de los padres o terceras personas”.

Por tales motivos, se consideró en esta investigación que era importante conocer la opinión de padres y tutores de los menores participantes en relación con su opinión sobre las capacidades de los mismos.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

El objetivo en esta ocasión es comparar la percepción que tienen padres y profesores de las capacidades de los niños, con los resultados obtenidos en el test BAS II. Para ello, se facilitó una hoja en la que se describían las características del índice de aptitud intelectual medido por el test, junto con el ejemplo aclaratorio del tipo de tareas al que se enfrentaba el menor.

A partir de dicha información se establecía una escala de 1 a 7 en la que se daban valores desde muy bajo hasta muy alto (véase Anexo 7), los cuales correspondían con los valores obtenidos en el test BAS II.

Nuestro objetivo fue comparar las medias obtenidas en cada una de las categorías en función de cada una de las fuentes de valoración (test-padres-profesores). De esta manera vamos a poder ver si las puntuaciones entre las distintas fuentes son similares o por el contrario son superiores o inferiores al valor del rendimiento obtenido por los niños en el test BASII.

La hipótesis nula de partida es que existe igualdad de medias de las valoraciones de cada test obtenida en el BASII, así como la facilitada por los padres y los profesores de los niños participantes. La hipótesis alternativa señalaría por tanto que las medias de cada una de la fuentes es distinta y existe algún tipo de distorsión entre las capacidades del menor estimadas por las pruebas y las estimadas por algunas personas adultas de referencia.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES.

Los datos recogidos en esta ocasión corresponden con una muestra de n=78 niños y niñas del colegio Marqués de Vallejo de la localidad de Valdemoro (Madrid) de quienes conseguimos información de adultos de referencia. Se procedió a unificar en una tabla Excel los datos obtenidos por los niños en el test BASII, así como lo percibido por sus padres y por su tutora del curso de infantil correspondiente, quedando los datos distribuidos de la siguiente manera.

N=78, distribuido en 36 niñas y 44 niños, junto con sus padres y profesores, que llevaron a cabo el test "BASII Escala de Aptitudes Intelectuales" y padres y profesores aportaron sus percepciones sobre las capacidades de sus hijos y alumnos.

Tabla 3.18.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo. Descriptivos según edad (n=78).-

						SEXO	
	CURSO	MUJER	VARON	TOTAL			
	1	8	13	21			
	2	14	13	27			
	3	13	17	30			
	TOTAL	35	43	78			

N=78	M	Mdn	Mo	Min	Maxo		
EDAD	4,3336	4,1050	5,10	3,06	5,11		

3.2. MATERIALES.

En este estudio se procede a utilizar tanto el test BASII, Escala de Aptitudes Intelectuales, ya explicado en anterior epígrafe, como la hoja comparativa elaborada al efecto que se reseña a continuación.

5.1.1. HOJA COMPARATIVA "¿CUÁNTO CREO QUE SABE?"

Se procede a elaborar una hoja con dos caras, la cual se muestra completamente en Anexo 7, en la que se reseña a través de tres columnas lo siguiente:

- Nombre del test realizado por su hijo o hija.
- Breve resumen de las tareas desarrolladas por los menores en cada test. Así mismo se facilitó un ejemplo de cada tarea, para facilitar la comprensión de las dimensiones evaluadas .
- Valoración según se cree que cada niño desarrolla la aptitud/tareas que mide el test en cuestión.

Al inicio de la hoja se facilitó la siguiente instrucción inicial "A continuación se muestra una tabla con las características de los test administrados a su hijo/a o alumno/a. Por favor, valore cada uno de ellos, en función de la creencia que Vd. perciba sobre las aptitudes intelectuales del menor", así como el nombre del niño o niña valorado el cual era tomado para el control muestral.

3.3. PROCEDIMIENTO.

Se procedió al reparto a cada profesor y familia de hojas de valoración distintas para completarlas por

separado. Tras su realización se procedió a su recogida de manera anónima mediante sobre cerrado para evitar cualquier tipo de sugestión por una u otra fuente. La valoración solicitada por los padres no fue entregada hasta el fin de la recogida muestral, que coincidió con el fin de curso.

4. RESULTADOS.

En la tabla 3.19, se puede observar que la media de las puntuaciones de cada índice de aptitud intelectual es, en todos los casos a excepción de test de cubos, superior en la percibida por los padres, seguida de la de los profesores y con un nivel de puntuación más bajo las obtenidas en el test BASII.

-Tabla 3.19. Medias de cada test según la fuente de valoración -

M	CV	N	SG	CN.	Co	CC	RI
BASII	3,76	3,71	4,14	4,41	5,15	4,97	4,33
Familia	5,87	5,88	5,55	5,32	4,88	4,58	5,41
Profe	5,23	5,36	5,22	5,10	4,73	4,64	5,18

Así mismo se obtuvieron las medias teniendo en cuenta el curso escolar en el que se encontraban los niños y niñas que participaron. Para mayor claridad se han agrupado los tests en relación al índice principal que forman. A continuación se puede ver la gráfica de área que representa los test del Índice Verbal (Comprensión Verbal-CV- y Nominación-N-) tanto por fuente como por curso escolar.

Figura 3.12.- Medias de los tests Comprensión Verbal y Nominación según la fuente de valoración y curso -

Test Índice Verbal

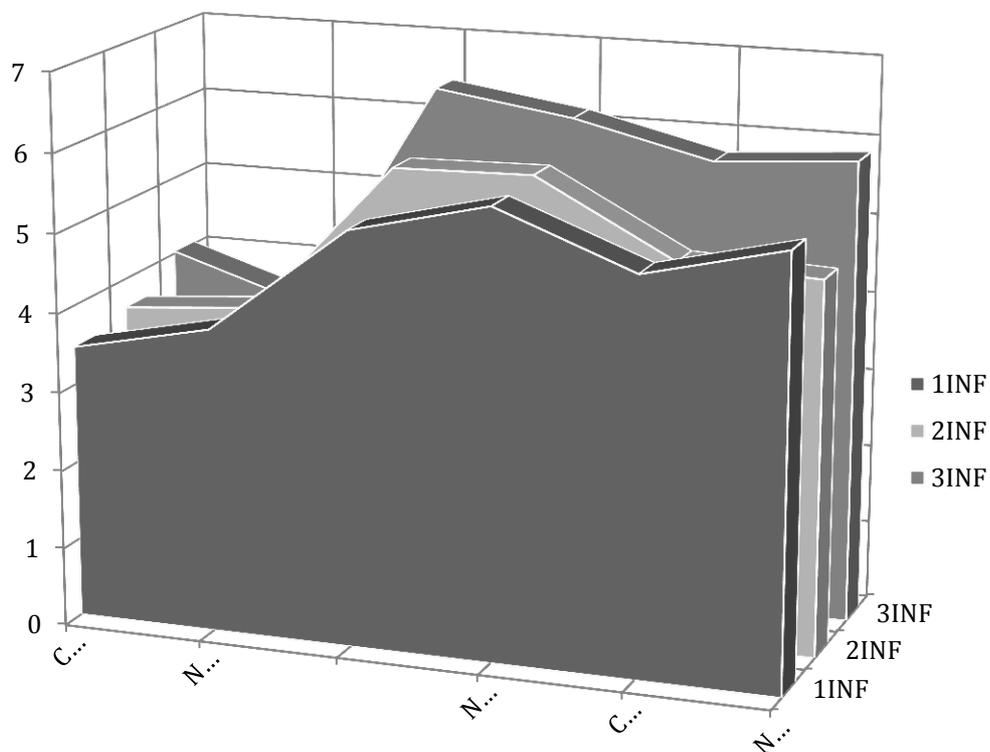


Tabla 3.20.- Medias de los tests Comprensión Verbal y Nominación según la fuente de valoración y curso -

	CV	N	CV	N	CV	N
	BAS	BAS	Familia	Familia	Profes	Profes
1INF	3,48	3,86	5,24	5,67	5	5,43
2INF	3,63	3,78	5,7	5,74	4,81	4,74
3INF	4,03	3,48	6,42	6,16	5,74	5,87

Figura 3.13.- Medias de los tests Semejanzas Gráficas y Conceptos Numéricos según la fuente de valoración y curso -

Test de Razonamiento Perceptivo

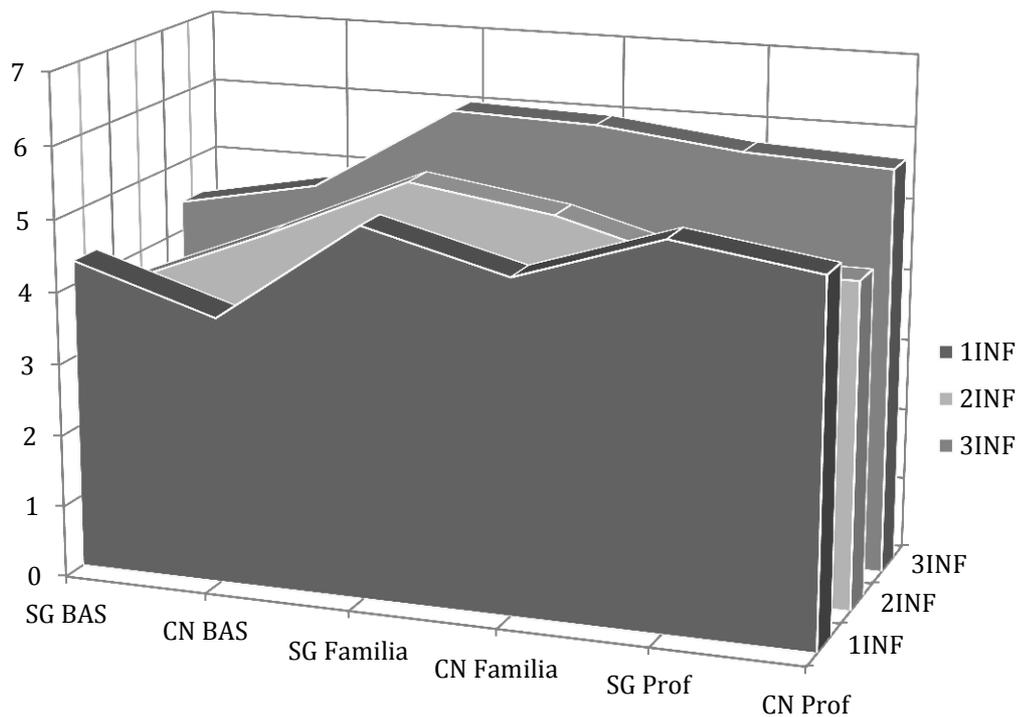


Tabla 3.21.- Medias de los tests Semejanzas Gráficas y Conceptos Numéricos según la fuente de valoración y curso -

	SG BAS	CN BAS	SG Familia	CN Familia	SG Profes	CN Profes
1INF	4,33	3,71	5,14	4,62	5,29	5
2INF	3,67	4,48	5,37	5,07	4,52	4,52
3INF	4,42	4,81	6,03	5,97	5,74	5,65

Figura 3.14.- Medias de los tests Copia y Cubos según la fuente de valoración y curso -

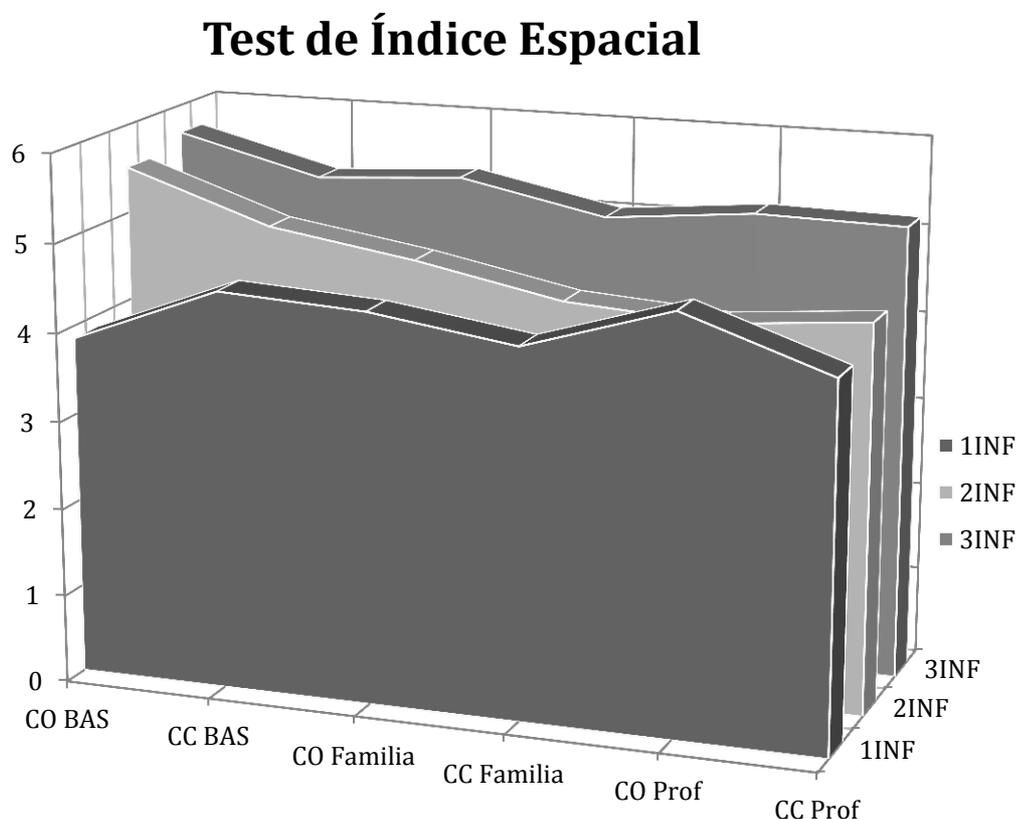


Tabla 3.22.- Medias de los tests Copia y Cubos según la fuente de valoración y curso -

	CO BAS	CC BAS	CO Familia	CC Familia	CO Profes	CC Profes
1INF	3,86	4,52	4,43	4,19	4,71	4,14
2INF	5,52	4,96	4,7	4,37	4,26	4,41
3INF	5,68	5,26	5,37	5,03	5,19	5,16

Así mismo, con los datos de las medias de cada test según la fuente de valoración mostradas en la tabla 3.19 se obtuvo la matriz de distancias de disimilaridades entre variables adjunta a continuación. A través de esta matriz podemos ver las medidas de diferencias o lejanía, mostrando valores más altos cuando los elementos comparados son muy distintos o se encuentran muy alejados.

Tabla 3.23.- Matriz de distancia de disimilaridades entre variables -

	<i>Distancia euclídea</i>		
	<i>BASII</i>	<i>PADRES</i>	<i>PROFES</i>
<i>BASII</i>	,000	3,656	2,807
<i>PADRES</i>		,000	1,007
<i>PROFES</i>			,000

En ella como ya se ha apuntado anteriormente se puede ver la distancia entre las medias de los casos es mayor entre el test BASII y padres, así como el test BASII y profes. La distancia entre docentes y padres es mucho menor que en los anteriores casos señalados.

5. DISCUSIÓN

En esta ocasión hay que tener en cuenta que la percepción de profesores y padres parte de distinta perspectiva.

Por un lado, los profesores realizan una valoración del niño a evaluar en función de uno, dos o tres ciclos escolares (dependiendo del curso en el que se encuentre el niño), ya que la dinámica en este centro escolar es que el tutor del ciclo infantil es el mismo durante este periodo,

manteniéndose tanto en la línea de las clases (A o B) como a lo largo de los tres cursos del citado ciclo. En este caso, la valoración de cada niño aunque se realizó de manera individual, en cierto modo influye el nivel del grupo en el que se encuentre cada uno, así como la experiencia de cada docente en relación a las capacidades que tiene que tener cada niño o niña en relación al momento evolutivo en el que se encuentre.

En relación a la valoración paterna o materna, la percepción es más individual, careciendo de la perspectiva global del docente. Esta opinión en todo caso se puede ver influenciada por la presencia de hermanos mayores o menores en la familia que aumenten o disminuyan los logros de cada menor.

Esta característica se puede observar en las puntuaciones medias obtenidas en cada índice de aptitud intelectual. En general, tal y como se pudo ver a través de la matriz de distancia de disimilaridades, las puntuaciones medias obtenidas en el grupo de padres/madres son superiores a las ofrecidas por los docentes, y estas son superiores a las obtenidas por los niños en el test BASII.

Existen excepciones a esta dinámica mostrada por la media de los datos recogida. Sin embargo, estas diferencias son menores entre padres/madres y profesores que con el test BASII.

Solo en el test de Copia en tercero de infantil el test BASII mostraba una media superior a las valoraciones medias de padres y profesores.

En conclusión y de cara al interés aplicado de la presente investigación, los resultados muestran cierta tendencia general a la sobrevaloración de las capacidades de los menores por parte de adultos de referencia.

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL
CAPALIST MEDIANTE EL MODELO RASCH.

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA Y OBJETIVOS.

El objetivo de este estudio es analizar las propiedades psicométricas del protocolo "CAPALIST" para evaluar las capacidades cognitivas en menores de 3 a 6 años de edad víctimas o testigos de delito. A través del mismo, el especialista de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado podrá obtener una idea clara sobre cómo abordar las preguntas sobre los hechos caracteres de delito, así como posteriormente la valoración del testimonio.

Para evaluar estas propiedades psicométricas del protocolo propuesto se ha empleado el modelo de Rasch. Éste constituye un acercamiento alternativo a la Teoría Clásica de los Tests (TCT) (Prieto y Delgado, 2003; Rasch, 1960; Wright y Stone, 1979). Previamente al abordaje de las características del modelo de Rasch se procedió a la revisión teórica relativa a las teorías más influyentes en la construcción y análisis de los tests: la Teoría Clásica de los tests (en adelante TCT) y la Teoría de Respuesta a los Ítems (en adelante TRI).

En el abordaje de la construcción del instrumento CAPALIST, así como de su aplicación práctica en ambos centros educativos, se han obtenido distintas puntuaciones empíricas fruto de las respuestas de los menores. Sin embargo, llegados a este punto y más allá de esa puntuación, se desconoce el grado de precisión de las mismas, por lo que necesitamos conocer los fundamentos de las grandes teorías que respaldan la construcción y análisis de la mayoría de los tests.

Tal y como se ha señalado, existen dos grandes enfoques a la hora de construir y analizar los tests. El enfoque clásico, predominante hasta el momento, está basado en los trabajos que Spearman llevó a cabo a principios del

siglo XX, el cual plantea "asumir que la puntuación que una persona obtiene en un test, que denominamos su puntuación empírica, y que suele designarse con la letra X , está formada por dos componentes, por un lado la puntuación verdadera de esa persona en ese test (V), sea la que sea, y por otro un error (e), que puede ser debido a muchas causas que se nos escapan y que no controlamos. Lo dicho puede expresarse formalmente así: $X = V + e$ (Muñiz, 2010). Sin embargo, junto a este planteamiento sencillo, se plantea un nuevo problema de aplicación, y no es otro que tras la administración de un test a una determinada muestra conocemos únicamente el valor de la puntuación observada " X ", pero se desconoce el valor de la puntuación verdadera " V ", así como los distintos errores " e " que se han podido dar durante la aplicación del protocolo. Por lo tanto, con el fin de avanzar en el modelo y dar solución a la ecuación, se incorporaron tres supuestos del modelo, claramente expuestos por Muñiz (2010),

- En el primer supuesto se define la puntuación verdadera (V) como la esperanza matemática de la puntuación empírica, que formalmente puede escribirse así: $V = E(X)$. Se define la puntuación verdadera de una persona en un test como aquella puntuación que obtendría como media si se le pasase infinitas veces el test.
- En el segundo supuesto se asume que no existe relación entre la cuantía de las puntuaciones verdaderas de las personas y el tamaño de los errores que afectan a esas puntuaciones. Formalmente puede expresarse así: $r(v,e) = 0$.
- El tercer supuesto establece que los errores de medida de las personas en un test no están relacionados con los errores de medida en otro test distinto. Es decir, no hay ninguna razón para pensar que los errores cometidos en una ocasión vayan a covariar

sistemáticamente con los cometidos en otra ocasión. Formalmente este supuesto puede expresarse así: $r(e_j, e_k) = 0$.

Pese a la gran simplicidad de este modelo, ha sido cuestionado por distintos autores (Hambleton et al., 1991, Oreja-Rodríguez, 2015), concluyendo que “las características de los encuestados y del test no pueden separarse. Cada uno de estos conjuntos sólo puede ser interpretado en el contexto del otro.” (pp.37). Es decir,

- Los valores de los ítems dependen de la muestra utilizada en el protocolo de medida.
- Las estimaciones del concepto analizado dependen de la elección del conjunto específico de ítems incluidos en el protocolo de medida.

En contrapunto a la Teoría Clásica de los Tests, proporcionando justificaciones teóricas que resuelvan las limitaciones expuestas anteriormente, surge la Teoría de la Respuesta al Ítem (Lord, 1980). “El supuesto clave en los modelos de TRI es que existe una relación funcional entre los valores de la variable que miden los ítems y la probabilidad de acertar estos, denominando a dicha función Curva Característica del Ítem (CCI)” (Muñiz, 1997). Al igual que en el planteamiento de la TCT, el planteamiento del modelo se apoya en unos supuestos básicos (Oreja-Rodríguez, 2015):

- *Unidimensionalidad del rasgo latente*. En un modelo TRI sólo se mide un rasgo latente por un conjunto de ítems del test.
- *Independencia local*. Las respuestas a cualquier par de ítems son independientes entre sí, para personas con el mismo nivel de habilidad. Ello implica que será sólo el nivel del rasgo latente del encuestado el que

influye en sus respuestas a los ítems del tests.

- La relación entre la variable latente y las respuestas observadas al ítem, denominada *Curva Característica del Ítem (CCI)*, se describe como una función monótona creciente.

1.1. EL MODELO DE RASCH

El método empleado para analizar las propiedades psicométricas del CAPALIST es el Modelo de Rasch (1960), el cual ofrece una alternativa adecuada a los modelos anteriormente expuestos solventando las deficiencias señaladas y ofreciendo la ventaja que suponen la medición conjunta de personas e ítems en una misma dimensión o constructo. Este modelo se fundamenta en dos supuestos básicos que perfectamente reflejan Prieto y Delgado (2003), Junco y Prieto (2014).

- *El atributo que se desea medir puede representarse en una única dimensión en la que se situarán conjuntamente las personas y los ítems.*
- *El nivel de la persona en el atributo y la dificultad del ítem determinan la probabilidad de que la respuesta sea correcta. Si el control de la situación es adecuado, esta expectativa es razonable. (Prieto y Delgado, 2003; Junco y Prieto, 2014).*

La fórmula con la que el matemático Georg Rasch expresó este supuesto es la siguiente,

$$\ln (P_{iS} / 1 - P_{iS}) = (B_S - D_i) \quad (1)$$

La ecuación (1) indica que el cociente entre la probabilidad de una respuesta correcta y la probabilidad de una respuesta incorrecta a un ítem ($P_{iS} / 1 - P_{iS}$), es una función de la diferencia en el atributo entre el nivel de la persona (B_S) y el nivel del ítem (D_i). Así, cuando una persona responde a un ítem equivalente a su umbral de competencia, tendrá la misma probabilidad de una respuesta correcta y de una respuesta incorrecta ($P_{iS} / 1 - P_{iS} = 0,50/0,50$). En este caso, el logaritmo natural de $P_{iS} / 1 - P_{iS}$, refleja que la *dificultad* del ítem es equivalente al nivel de competencia de la persona ($B_S - D_i = 0$). Si la competencia del sujeto es mayor que la requerida por el ítem ($B_S - D_i > 0$), la probabilidad de una respuesta correcta será mayor que la de una respuesta incorrecta. Por el contrario, si la competencia del sujeto es menor que la requerida por el ítem ($B_S - D_i < 0$), la probabilidad de una respuesta correcta será menor que la de una respuesta incorrecta (Prieto y Delgado, 2003).

1.2. VENTAJAS Y PROPIEDADES DEL MODELO DE RASCH

A continuación se procede a exponer las ventajas de este modelo que le dotan de unas características psicométricas superiores a las de otros modelos. Entre las mismas destacamos las siguientes:

- *Medición Conjunta*. Significa que los parámetros de las personas y de los ítems se expresan en las mismas unidades y se localizan en el mismo continuo. (...) esta

característica permite analizar las interacciones entre las personas y los ítems. En consecuencia, la interpretación de las puntuaciones no se fundamenta necesariamente en normas de grupo, sino en la identificación de los ítems que la persona tiene una alta o baja probabilidad de resolver correctamente (Prieto y Delgado, 2003).

- *Unidimensionalidad*. Este principio indica que la variable constituye un único atributo en el que varían las personas y los ítems, de forma que sus diferencias son claramente interpretables (Bond y Fox, 2007). La utilización de este modelo requiere, en el análisis psicométrico del protocolo, que se satisfaga el supuesto de unidimensionalidad.
- *Propiedades de Intervalo*. La escala *logit* tiene propiedades de intervalo, lo que asegura que las diferencias en la escala son equivalentes a lo largo de todo el continuo del atributo medido. (Cadavid, Delgado Y Prieto, 2007). La métrica intervalar tiene gran importancia, puesto que es una condición necesaria para usar con rigor los análisis paramétricos más frecuentemente empleados en las ciencias sociales (análisis de varianza, regresión, etc.) y, además, garantiza la invarianza de las puntuaciones diferenciales a lo largo del continuo. (Prieto y Delgado, 2003).
- *Objetividad Específica*. Esta característica se refiere a un aspecto esencial en la medición, como es que las posibles comparaciones entre sujetos sean independientes del protocolo de medida utilizado. De igual forma, debe ser posible comparar los protocolos de medida independientemente de a qué sujetos se les aplica (Rasch, 1980, Oreja- Rodríguez, 2015).

- *Especificidad del error de medida.* Cuantificar la cantidad de información con la que se mide en cada punto de la dimensión y (ii) seleccionar los ítems que permiten incrementar la información en regiones del atributo previamente especificadas (Prieto y Delgado, 2003).

2. MÉTODO.

2.1. PARTICIPANTES.

Realizaron el test "CAPALIST" 83 niños. En la Tabla 4.1 se muestran las características de la muestra en función del sexo, el curso y la edad.

Tabla N° 4.1.- Caracterización de la muestra por curso escolar y sexo. Descriptivos según curso (n=83).-

SEXO					
CURSO	MUJER	VARON	TOTAL		
1	9	13	22		
2	15	14	29		
3	14	18	32		
TOTAL	38 (45,8%)	45 (54,2%)	83		

N=83	M	Mdn	Mo	Min	Max
EDAD	4,2940	4,1100	3,07	3,06	5,11

2.2. MATERIALES.

Una vez más se procede a utilizar el CAPALIST, ya descrito en anteriores capítulos, por lo que no lo repetiremos aquí (ver capítulo II, epígrafe 3.2.2).

2.3. PROCEDIMIENTO.

Terminada la fase de recogida de datos y tras trasladar estos a una hoja de cálculo se procedió al análisis de los mismos a través del programa Winsteps (Linacre y Wright, 2000). Los datos de la muestra se analizaron finalmente bajo los supuestos del modelo dicotómico de Rasch.

3. ANÁLISIS DE DATOS.

Los datos de la muestra se analizaron usando el WINSTEPS (Linacre, 2011) y bajo los supuestos del modelo dicotómico de Rasch, el cual permite cuantificar en una misma escala los parámetros para las personas y los ítems, así como una representación conjunta de los mismos en una dimensión, (Junco y Prieto, 2014). La fórmula del modelo dicotómico de Rasch sería la siguiente (explicada en epígrafe 1.1 de este capítulo)

$$\ln (P_{iS} / 1 - P_{iS}) = (B_s - D_i) \quad (1)$$

Los valores de los parámetros se expresan en una unidad de medida especial denominada Logit (Log-odd), cuyos valores van desde más a menos infinito, sin embargo la localización del punto 0 de la escala es arbitraria, situándose en dicho punto la dificultad media de los ítems (Prieto y Velasco, 2011; Junco y Prieto, 2014).

Una de las primeras comprobaciones a realizar respecto a este modelo fue comprobar si los datos obtenidos empíricamente se ajustan al modelo. Para ello se calculan los estadísticos basados en residuos (diferencias entre las respuestas observadas y la esperadas). A través del citado programa, se obtiene la media no ponderada de los residuos estandarizados al cuadrado (*Outfit*) y la media de estos residuos ponderados con su varianza (*Infit*). Si los resultados obtenidos se encuentran entre 0.5 y 1.5 se considera que los datos tienen un ajuste adecuado al modelo y por tanto la prueba mide el atributo con una aceptable calidad psicométrica.

A continuación, se analizó el supuesto de la unidimensionalidad de los atributos de capacidad objeto de estudio con el fin de advertir si se adecuaban a un solo factor. A este respecto Linacre (2011) señala la importancia de determinar si la falta de unidimensionalidad en los datos es suficientemente grande para amenazar la validez de los resultados. Lo cual supone, tal y como señala Muñiz (2010) una importante limitación ya que los datos que se manejan en este tipo de pruebas no son esencialmente unidimensionales. El programa Winsteps comprueba la unidimensionalidad de los datos mediante un análisis de los componentes principales de los residuos (las diferencias entre las respuestas observadas y las predichas por el modelo). En opinión de Reckase (1979), los datos son esencialmente unidimensionales si la medida Rasch da cuenta de un porcentaje de la varianza moderadamente alto, es decir en al menos un 20%. Y si además, el porcentaje de la varianza residual correspondiente al autovalor del primer componente de los residuos es bajo (Chou y Wang, 2010; Smith y Miao, 1994, Junco y Prieto, 2014).

Así mismo se llevó a cabo un análisis de la fiabilidad mediante los estadísticos denominados *Person Separation Reliability* (PSR), el cual hace referencia a la fiabilidad de las medidas de los sujetos y del *Item Separation Reliability* (ISR) el cual señala la fiabilidad de las medidas de los ítems. Ambos estadísticos son similares al coeficiente de fiabilidad clásico (cociente entre la varianza verdadera y la varianza observada de los parámetros (Cadavid et al, 2007, Junco y Prieto, 2014).

4. RESULTADOS .

Las respuestas fueron codificadas dicotómicamente y los datos analizados mediante el programa Winsteps (Linacre,2012).

Para ello, los primeros análisis partieron desde diez facetas de contenido o atributos de capacidad del CAPALIST denominadas *Memoria, Descripciones de Personas, Descripciones de Cosas, Descripciones de Lugares, Orientación Espacial, Orientación Temporal, Número, Capacidad Moral, Asertividad y Estados Subjetivos.*

En este primer análisis se comprobó un inadecuado funcionamiento de los atributos de capacidad, por lo que se procedió a agruparlas en otras más amplias, así como a eliminar algunos ítems que, bien por su complejidad o por su facilidad, no se ajustaban al modelo. Posteriormente se procedió a analizar el ajuste de ítems y personas al modelo, estimados con sus respectivos parámetros. También se llevó a cabo un análisis del mapa conjunto de personas e ítems.

Por tanto, en un segundo momento, las facetas de contenido o atributos de capacidad se reagruparon en cuatro: *Memoria*, *Orientación* (en la que se agrupan *Orientación espacial*, *Orientación Temporal* y *Número*), *Descripciones* (agrupándose *Descripciones de Personas*, *Lugares y Cosas*) y por último *Moral* (englobando *Asertividad*, *Identificación de Estados Subjetivos* y *Capacidad Moral*).

A continuación se muestran los datos obtenidos en cada uno de los atributos de capacidad.

4.1. MEMORIA.

La figura 4.1 muestra una representación conjunta persona-ítem, denominada "mapa de Wright", donde se puede observar gráfica y conjuntamente la posición de los ítems y de las personas a lo largo del constructo en el atributo de capacidad "Memoria".

Los catorce ítems del citado atributo se distribuyen entre los 3.29 a los -2.57 logits. En relación a su dificultad estos se sitúan 7 ítems por encima y 7 por debajo de la media. Pese a ello, se puede ver que los ítems son relativamente fáciles para la muestra de niños (el promedio de su rendimiento es de 2.99 logits, siendo .00 la media de la dificultad de los ítems). Esta divergencia entre la competencia de los niños y la dificultad de los ítems explica la baja precisión con la que se estiman los valores de las personas ($PSR = .36$); aunque es aceptable en TCT ($Alpha\ Cronbach = .70$).

Por otra parte, los datos evidencian que la fiabilidad global de las estimaciones de los ítems es alta, obteniendo un estadístico *Item Separation Reliability* ($ISR = .88$).

Así mismo, sólo el 2.4% de las personas presentan un desajuste severo (Infit y/o Outfit > 1.50 y <2.00). Por lo que respecta a los ítems, todos se ajustan al modelo.

El análisis de la unidimensionalidad del atributo, se ha llevado a cabo a través del Análisis de los Componentes Principales de los residuos, lo cuales permiten "evaluar si la dimensión extraída con el modelo de Rasch explica una cantidad suficiente de la varianza de las observaciones y si en la varianza no explicada (residual) existe algún factor o dimensión adicional con suficiente entidad para amenazar la validez de las puntuaciones obtenidas" (Junco y Prieto, 2014, pp.43). En nuestro caso, comprobamos que los datos son unidimensionales, dado que el porcentaje de la varianza explicada por la dimensión extraída con el modelo es moderadamente alto (36.9%) y superior al criterio mínimo del 20% establecido por Reckase (1979). Asimismo, el autovalor correspondiente al primer componente de los residuos es bajo (aprox 2.1).

Por otra parte, tal y como se observa en la Tabla 4.2 el rendimiento promedio en la prueba de los niños de primer curso es menor que la media de los niños de segundo y tercero. Las puntuaciones de las personas en 2° y 3° curso no son fiables, siendo mejor en primero, aunque sin alcanzar un nivel aceptable. La baja fiabilidad, tal y como se había mencionado anteriormente, se debe a que muchos ítems son muy fáciles y a que son escasos.

-Tabla 4.2.- Estadísticos y fiabilidad por curso en "Memoria" -

CURSO	n	M	DT	Fiabilidad
n	83	2.99	1.54	.36
1	22	1.75	1.56	.63
2	30	3.16	1.49	.25
3	31	3.71	.93	.00

Así mismo se analizó estadísticamente la significación de las diferencias entre las medias de habilidad en los tres cursos de infantil del atributo de capacidad de "Memoria" mediante el estadístico *t*- Student encontrándose que no hay diferencias significativas en el rendimiento promedio de los niños de segundo y tercer curso con un tamaño del efecto pequeño ($t=-1.71$, $p=.09$, *Cohen's d* = $-.4687$ *effect size r* = $-.2282$). Sin embargo, sí existen diferencias significativas entre los niños de primero y los de segundo, con un tamaño del efecto pequeño ($t=-3.21$, $p<.05$, *Cohen's d* = $-.9243$, *effect size r* = $-.4195$). Igualmente se observa que entre los niños de primero y tercero existen diferencias significativas, con un tamaño del efecto mediano ($t=-5.16$, $p<.05$, *Cohen's d* = -1.6093 , *effect size r* = $-.6269$)

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra en relación al sexo (Tabla nº 4.3) y se analizó la existencia de diferencias en la muestra asociadas al atributo de capacidad de "Memoria" en ambos grupos- La significación de las diferencias entre las medias de habilidad entre niños y niñas, muestra que no es significativo, con un tamaño del efecto de escasa magnitud ($t= -.65$, $p=.515$, *Cohen's d* = $-.1435$, *effect size r* = $-.007$).

-Tabla 4.3.- Estadísticos y fiabilidad por sexo en "Memoria"-

CURSO	n	M	DT	Fiabilidad
n	83	2.99	1.54	.36
H	45	2.89	1.61	.42
M	38	3.11	1.45	.26

4.2. DESCRIPCIONES.

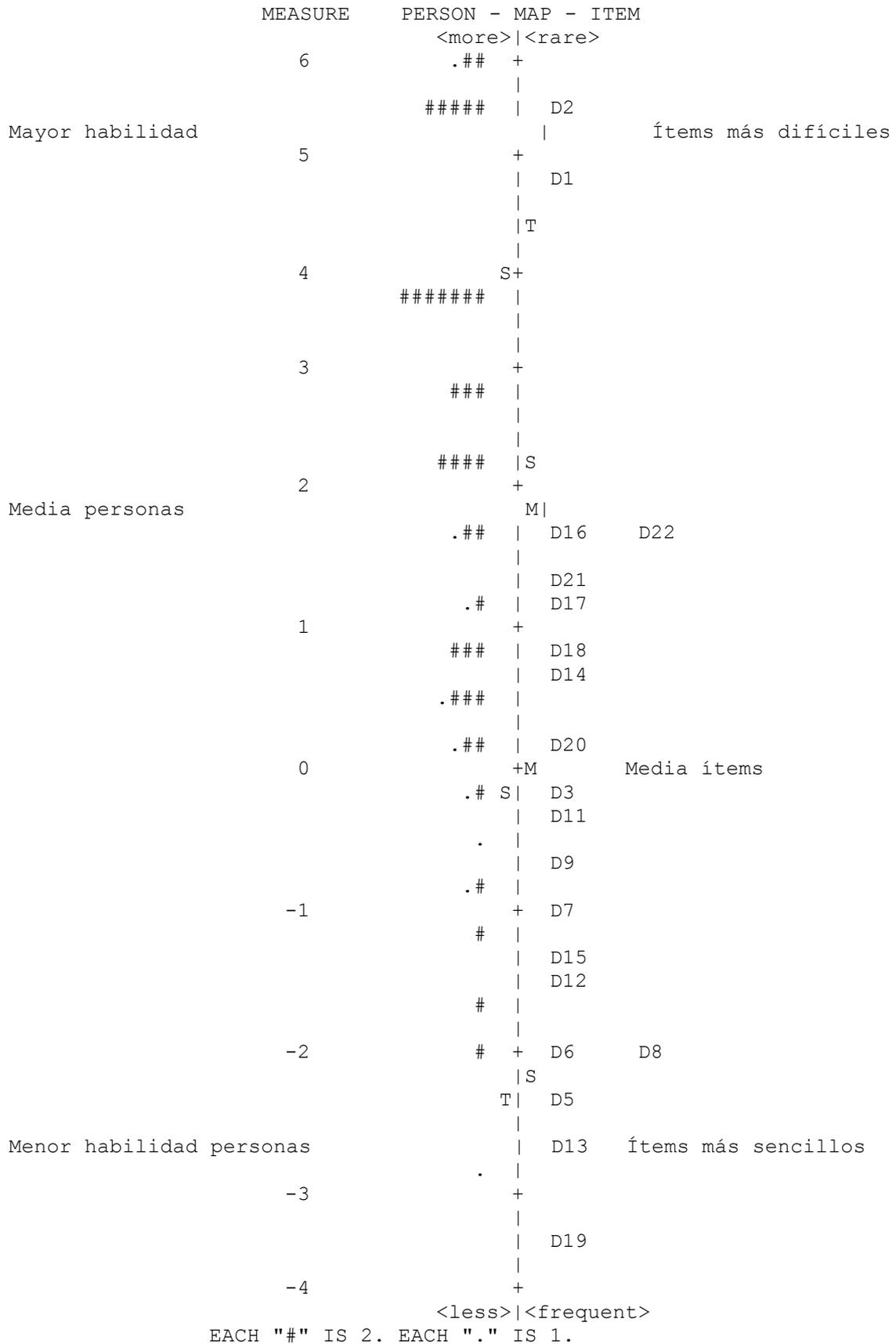
La figura 4.2 adjunta a continuación muestra la representación conjunta persona-ítem (mapa de Wright) donde se puede observar gráficamente la posición de los ítems y de las personas a lo largo del constructo en el atributo de capacidad de Descripciones.

En este caso se puede ver cómo los ítems se distribuyen a lo largo de todo el continuo en una puntuación entre los 5.28 a los -3.45 logits, a excepción de los ítems D1 "¿Cómo es tu profesora? (describemela)" y D2 "¿Y cómo soy yo? (descripción del entrevistador/a) que se muestran como los más difíciles. La media de la dificultad de los ítems es de .00 con una fiabilidad global de las estimaciones de los ítems alta, estadístico *Item Separation Reliability* (ISR=.96).

En relación a las personas vemos que se distribuyen a través de todo el continuo, encontrándose agrupadas en mayor número en la zona que señala una habilidad media y mayor habilidad. El promedio de habilidad en este atributo de capacidad es de 2.20 con una fiabilidad alta, *Person Separation Reliability* (PSR) de .84.

Así mismo, se puede comprobar que el 12% de las personas presentan un desajuste severo al modelo, encontrándose este dentro de un rango aceptable. Por lo que respecta a los ítems todos se ajustan al modelo a excepción del ítem 11 "¿Dónde están los niños del dibujo?". Se decide mantener este ítem para darle continuidad a las preguntas realizadas a los menores en relación al dibujo, pero estos resultados nos permitirán valorar las respuestas a dicho ítem con cautela.

-Figura 4.2.- Mapa Wright de la atributo de capacidad de
 Descripciones del protocolo CAPALIST-



Los datos son unidimensionales, satisfaciendo los criterios estadísticos del modelo ya señalados en el epígrafe anterior obteniendo en esta ocasión un porcentaje igual al 56.2% . El autovalor correspondiente al primer componente de los residuos es bajo con un valor de (2.1).

Por otra parte, tal y como se observa en la Tabla 4.4 el rendimiento promedio en la prueba de los niños se incrementa en función del curso . Las puntuaciones en primer y segundo curso son fiables, obteniéndose un valor menor en tercero

-Tabla 4.4.- Estadísticos y fiabilidad por curso en "Descripciones"

CURSO	N	M	D.T	Fiabilidad
N	83	2.20	2.38	.84
1	22	.28	2.01	.86
2	30	1.67	1.81	.80
3	31	4.06	1.69	.49

Así mismo, se analizó estadísticamente la significación de la diferencias entre las medias de habilidad en los tres cursos de infantil del atributo de capacidad "Descripciones" mediante el estadístico *t*- Student encontrándose que existen diferencias significativas en el rendimiento promedio de los niños de primero y segundo curso con un tamaño del efecto pequeño ($t=-2.51$, $p=.016$, *Cohen's d* =-.72 *effect size r* = -.3415). De igual modo, se observaron diferencias significativas entre primero y tercero, con un tamaño del efecto mediano ($t=-7.03$, $p=.000$, *Cohen's d* =-2.03, *effect size r* = -.7133). Así mismo, también se encontraron diferencias significativas entre los niños de segundo y tercero, con un tamaño del efecto

mediano ($t=-5.24$, $p=.000$, *Cohen's d* $=-1.3649$, *effect size r* $=-.5636$).

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra en relación al sexo (Tabla n° 4.5) y se analizó la existencia de diferencias en la muestra asociadas al atributo de capacidad de "Descripciones" en ambos grupos. Las diferencias entre las medias de habilidad de niños y niñas no fueron significativas, con un tamaño del efecto de escasa magnitud ($t= -1.44$, $p=.155$, *Cohen's d* $=-.3199$, *effect size r* $=-.1579$).

-Tabla 4.5.- Estadísticos y fiabilidad por sexo en "Descripciones" -

CURSO	n	M	DT	Fiabilidad
N	83	2.20	2.38	.84
H	45	1.85	2.48	.86
M	38	2.60	2.20	.79

4.3. ORIENTACIÓN.

La figura n° 4.3 muestra el Mapa de Wright en el atributo de Orientación. En este caso se puede ver cómo los ítems se distribuyen a lo largo de todo el continuo, entre los 4.87 a -4.01 logits concentrándose la gran mayoría en la zona media, siendo .00 la media de la dificultad de los ítems. En el caso de las personas vemos que su agrupación es desde la zona de mayor competencia a la zona media, entre los -2.88 a 6-60 logits y 1.83 la media de la competencia de los niños de la muestra.

En Orientación obtuvimos una fiabilidad de las personas aceptable, con un valor de *Person Separation Realiability* (*PSR= 0.83; Alpha de Cronbach=.87*). Los datos evidencian que la fiabilidad global de las estimaciones de los ítems es alta, obteniéndose un estadístico *ISR=.95*.

Así mismo se comprobó que el 6% de las personas presentaron un desajuste severo (*Infit y/o Outfit > 1.50 y <2.00*). Por lo que respecta a los ítems todos se ajustan al modelo a excepción del ítem 9 "¿Es por la mañana por la tarde o por la noche?", optándose por no eliminarlo para dar coherencia a la batería de preguntas del test, pero estos resultados nos previenen de valorar las respuestas a dicho ítem con cautela.

Los datos son unidimensionales, satisfaciendo los criterios estadísticos del modelo, obteniendo en esta ocasión un porcentaje igual al 50.1% de la dimensión extraída del modelo. Por otra parte, el autovalor correspondiente al primer componente de los residuos es igual a 2.6.

Por otra parte, tal y como se observa en la Tabla 4.6 el rendimiento promedio en la prueba de los niños aumenta en función del curso, obteniéndose valores de fiabilidad altos en los tres cursos.

-Tabla 4.6.- Estadísticos y fiabilidad por curso en "Orientación"-

<i>CURSO</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Fiabilidad</i>
N	83	1.83	.21	.85
1	22	.21	.26	.79
2	30	1.52	.25	.79
3	31	3.28	.32	.70

Así mismo se analizó estadísticamente la significación de la diferencias entre las medias de habilidad en los tres cursos de infantil de éste atributo de capacidad mediante el estadístico *t*- Student encontrándose que existen diferencias significativas en el rendimiento promedio de los niños entre los tres cursos. Obteniéndose que entre de primero y segundo curso con un tamaño del efecto grande ($t=-3.66$, $p=.001$, *Cohen's d* =-5.1362 *effect size r* = -.9318). De igual modo, se observan diferencias significativas entre primero y tercero, con un tamaño del efecto grande ($t=-7.49$, $p=.000$, *Cohen's d* =-10.53, *effect size r* = -.982). Y entre los niños de segundo y tercero, con un tamaño del efecto grande ($t=-4.32$, $p=.000$, *Cohen's d* =-6.12, *effect size r* = -.950).

Se obtienen los estadísticos descriptivos de la muestra en relación al sexo (Tabla nº 4.7) y se analizó la existencia o no de diferencias en la muestra asociadas al atributo de capacidad de "Orientación" en ambos grupos, La significación de las diferencias entre las medias de habilidad de niños y niñas, muestra que no es significativo, con un tamaño del efecto de escasa magnitud($t= -1.27$, $p=.208$, *Cohen's d* =-1.796, *effect size r* = -.66).

-Tabla 4.7.- Estadísticos y fiabilidad por sexo en "Orientación" -

<i>CURSO</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Fiabilidad</i>
N	83	1.83	.21	.85
H	45	1.59	.30	.87
M	38	2.12	.29	.81

La figura 4.4 adjunta muestra la representación conjunta persona-ítem, Mapa de Wright, donde se puede observar gráficamente la posición de los ítems y de las personas a lo largo del constructo en el atributo de capacidad denominado "Moral".

Los ítems de este atributo de capacidad se distribuyen a lo largo de todo el continuo, entre los 3.15 a -2.69 logits y una media de dificultad de .00. En la gráfica se puede ver cómo la gran mayoría de los mismos se distribuyen en la zona media, a excepción de los ítems CM2 (Capacidad Moral) (*¿Quién de los personajes ha mentado?*) CM3 (*¿Quién se va a llevar la regañina de los tres, explicar?*) CM4 (*¿Por qué crees que ... se va a llevar la regañina?*). Así mismo, los ítems CM6 (*¿Eso está bien o está mal*) y ES2 (Estados Subjetivos) (*¿Cómo está el señor contento, triste o enfadado?*) se muestran como los ítems más fáciles de este atributo de capacidad.

Los resultados obtenidos en el atributo de "Moral" respecto a la fiabilidad de las personas es de $PSR=.65$; $Alpha\ de\ Conbrach=.73$, un valor ligeramente inferior al aceptable. Con respecto a la fiabilidad de los ítems vemos que la fiabilidad es de $ISR=.96$.

Así mismo se puede comprobar que el ajuste de las personas al modelo es bueno, sólo el 4,8% de las personas presentan un desajuste severo (Infit y/o Outfit > 1.50 y < 2.00). Por lo que respecta a los ítems todos se ajustan al modelo.

Los datos son unidimensionales, satisfaciendo los criterios estadísticos del modelo, se obtiene un porcentaje igual al 39,9% de la dimensión extraída del modelo. El

autovalor correspondiente al primer componente de los residuos es bajo 2.3.

Por otra parte, tal y como se observa en la Tabla 4.8 el rendimiento promedio de los niños en la prueba aumenta en función del curso, obteniéndose valores de fiabilidad altos en los tres cursos.

-

- Tabla 4.8.- Estadísticos y fiabilidad por curso en "Moral"-

<i>CURSO</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Fiabilidad</i>
<i>N</i>	83	.85	.13	.71
1	22	.12	.20	.62
2	30	.72	.22	.73
3	31	1.50	.16	.41

Así mismo se analizó estadísticamente la significación de las diferencias entre las medias de habilidad en los tres cursos de infantil de este atributo de capacidad mediante el estadístico *t*- Student encontrándose que existen diferencias significativas en el rendimiento promedio de los niños entre primer y tercer curso, con un tamaño del efecto grande ($t=-5.42$, $p=.000$, *Cohen's d* = -7.6197 *effect size r* = -.967), así como entre segundo y tercer curso, también con un tamaño del efecto grande ($t=-2.94$, $p=.005$, *Cohen's d* = -4.055, *effect size r* = -.818). Ni entre primero y tercero, con un tamaño del efecto igualmente grande ($t=-2.01$, $p=.050$, *Cohen's d* = -2.853, *effect size r* = -.818)

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra en relación al sexo (Tabla n° 4.9) y se analizó la existencia de diferencias en la muestra asociadas al atributo de capacidad de "Moral" en ambos grupos. La significación de las diferencias entre las medias de habilidad de niños y niñas, muestra que no es significativo, con un tamaño del efecto de escasa magnitud ($t = -.57$, $p = .568$, *Cohen's d* = $-.923$, *effect size r* = $-.4193$).

-Tabla 4.9.- Estadísticos y fiabilidad por sexo en "Moral"-

<i>CURSO</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Fiabilidad</i>
N	83	.85	.13	.71
H	45	.79	.17	.70
M	38	.93	.19	.71

5. DISCUSIÓN

El análisis de los ítems del CAPALIST a través del Modelo Rasch tuvo como objetivo valorar la calidad de las medidas relativas a las capacidades en menores de corta edad, antes de realizar una entrevista relativa a unos hechos con caracteres de delito. Para ello, los datos de la muestra se analizaron bajo los supuestos del modelo dicotómico del Modelo Rasch. Este análisis "permite la cuantificación de los parámetros para las personas y los ítems en la misma escala y una representación conjunta en la misma dimensión (Prieto y Velasco, 2011; Junco y Prieto, 2014).

En el Modelo Rasch, el análisis de la unidimensionalidad se lleva a cabo a través del *Análisis de Componentes Principales de los residuos*, el cual permite "evaluar si la dimensión extraída con el modelo de Rasch explica una cantidad suficiente de la varianza de las observaciones y si en la varianza no explicada (residual) existe algún factor o dimensión adicional con suficiente entidad para amenazar la validez de las puntuaciones obtenidas" (Junco et al, 2014).

Para ello, y según Reckase (1979), la unidimensionalidad de los datos se cumpliría si el porcentaje de la varianza de las observaciones es como mínimo del 20% y si además el porcentaje de la varianza residual del autovalor del primer componente de los residuos es bajo (Chou y Wang, 2010; Smith y Miao, 1994). A este respecto, como se ha podido observar en el apartado de resultados los datos son unidimensionales en los cuatro atributos de capacidad a estudio.

Por otra parte, otra de las características que permite analizar el Modelo Rasch es el grado de ajuste que presentan las respuestas a los supuestos del modelo y la precisión de la estimación de los parámetros tanto para ítems como para personas, las cuales se han distribuido por nivel de curso. Los resultados han demostrado que los ítems se ajustan al modelo con dos excepciones, correspondientes al ítem 11 en el atributo de capacidad de "*Descripciones*" ("¿Dónde están los niños del dibujo?") y el ítem 9 ("Entonces que dibujamos ¿el sol o la luna?") en el atributo de capacidad de "*Orientación*". En lo que respecta al ajuste de las personas al modelo es aceptable en los cuatro atributos de capacidad.

En relación a la estimación de los parámetros, el análisis de los datos señala que los ítems se estimaron con una adecuada fiabilidad. Los datos presentan una buena fiabilidad en el caso del atributo de capacidad de "Descripciones" y "Orientación", ligeramente inferior al nivel mínimamente aceptable en el caso del atributo de capacidad "Moral", y baja para el atributo de capacidad "Memoria". Los resultados de baja fiabilidad en este atributo de capacidad se deben a que hay muchos ítems inadecuados por su facilidad en la respuesta lo que conlleva que no sean buenos ítems, o por lo menos no suficientes, para diferenciar entre los niños su capacidad de memoria.

Así mismo se comprobó que en los atributos de capacidad de "Descripciones", "Moral" y "Orientación" se incrementa significativamente el nivel del atributo en función del curso.

En el caso del atributo de capacidad de "Memoria", encontramos que el nivel del atributo no se incrementa en función del curso sino que en caso de los cursos de segundo y tercero de infantil no se dan diferencias significativas entre estos, por lo que disminuye la fiabilidad tal y como hemos apuntado ya anteriormente.

Una posible solución para mejorar esta característica en el atributo de capacidad de "Memoria" sería incluir ítems más complejos y poder así obtener más diferencias entre los grupos de edad, y por ende, entre cursos.

Los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas asociadas al sexo, es decir que tanto el grupo de las niñas como el grupo de los niños muestran la misma probabilidad de responder con éxito o en una determinada dirección. Por lo que en este instrumento, el sexo no es determinante en el rendimiento, como era esperable.

Por último, se ha encontrado que el protocolo CAPALIST diseñado, posee propiedades psicométricas apropiadas de fiabilidad y validez, aunque con la necesidad de mejorar concretamente los ítems del atributo de capacidad de "Memoria", puesto que los resultados señalaron una baja fiabilidad en los mismos.

Pese a ello, el fin buscado con estos análisis demuestran la operatividad y el adecuado funcionamiento de este instrumento en relación con los objetivos marcados. Es decir, que el mismo es capaz de señalar si un menor tiene capacidad en los distintos atributos medidos por el mismo, a la hora de llevar a cabo una entrevista policial. Los resultados mostraron que se cumplen de manera adecuada las propiedades del modelo Rasch.

Se destaca entre las mismas, la unidimensionalidad de los atributos de capacidad del instrumento, en el que las variables a estudio constituyen un único atributo en el que varían las personas y los ítems, de forma que sus diferencias son claramente interpretables (Bond y Fox, 2007).

CAPITULO V:
DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN.

Una vez expuestos los resultados obtenidos, así como la justificación teórica de los resultados, el objetivo de este capítulo es realizar una síntesis de todas las conclusiones alcanzadas en cada uno de los análisis. Y de este modo mostrar una visión general del instrumento a través de sus virtudes y carencias.

Como se ha podido comprobar a lo largo de los resultados expuestos en este trabajo, el objetivo general desde el que se partió fue el de validar el protocolo "CAPALIST, Lista de Capacidades" en menores españoles de 3 a 6 años de edad.

Además, se establecieron otros objetivos específicos directamente relacionados con el objetivo principal anteriormente señalado, entre los que se encontraban el análisis de los resultados de la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos complejos en sus dos condiciones principales, *Recuerdo Libre vs. Recuerdo con Indicios*, evaluando a su vez las características de la relación lineal entre el número de detalles informados, tanto en aciertos como en errores de ambas condiciones y su relación entre edad y sexo.

De igual modo, se procedió al análisis de la correspondencia existente entre la creencia de padres y profesores sobre las capacidades de los menores y los resultados obtenidos en los índices de Aptitud Intelectual del test BASII "Escalas de Aptitudes Intelectuales".

Finalmente se procedió al análisis de las propiedades psicométricas del protocolo CAPALIST mediante el modelo RASCH.

2. ESTABLECIMIENTO DEL PROTOCOLO CAPALIST.

El diseño e implementación del protocolo CAPALIST se ha basado en sucesivas mejoras fundamentadas en los resultados obtenidos. El origen de este trabajo se estableció tras la necesidad de perfeccionar el servicio al ciudadano desde las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y en especial hacia las víctimas especialmente vulnerables, concretamente personas con discapacidad intelectual y menores de entre 3 a 6 años de edad.

El objetivo principal de este protocolo era el acercamiento a la víctima a través de una adecuada interacción, así como una evaluación eficaz en relación a las capacidades para testificar en ambos grupos. De igual forma, se pretendió la implementación de estos resultados en una adecuada y fiable exploración o declaración dirigida hacia la correcta indagación sobre los hechos investigados con caracteres de delito.

Por ello, para un correcto avance en el diseño y estudio del protocolo CAPALIST se partió de un estudio piloto cuyo fin principal fue observar el funcionamiento de esta nueva herramienta y su aplicación junto al Dibujo Moral. Así mismo, se buscaba analizar su adecuación al grupo de edad objeto de estudio y valorar su capacidad predictiva, para considerar que un menor tiene las capacidades imprescindibles para emitir un testimonio o relato con ciertas garantías de credibilidad.

En este estudio piloto, se pudo comprobar que la aplicación del CAPALIST junto al Dibujo Moral aumentaba la versatilidad de la prueba, ya que facilita el planteamiento de las preguntas al menor y mejoraba la aplicación de la misma, con una mayor variabilidad de preguntas. Así mismo,

se acreditó que el tiempo promedio en su aplicación era de aproximadamente 50 minutos.

Además, se procedió a analizar la asociación lineal de las puntuaciones obtenidas en el protocolo CAPALIST con las variables de edad y curso. Tras esto, se llevó a cabo el análisis estadístico correspondiente en relación al estudio de la relación lineal entre las categorías del protocolo CAPALIST con el Índice General de Inteligencia (IG) medido por el test "BAS II Escala de Aptitudes Intelectuales", así como de éstas con los índices de aptitudes intelectuales (IV; Índice Verbal, RP, Razonamiento Perceptivo; IE, Índice Espacial).

Los resultados de ambos análisis en el estudio piloto supusieron una mejora en el instrumento enfocada principalmente al ajuste de las categorías objeto de estudio, un aumento del número de preguntas en las mismas, así como un nuevo sistema de evaluación de las respuestas obtenidas por los niños, pasando de 3 a cinco categorías de evaluación que permitía de este modo valorar de manera más pormenorizada la adquisición gradual de las capacidades adquiridas por los menores y de este modo una evaluación más pormenorizada de los resultados.

A continuación y tras observar las dificultades en la evaluación del CAPALIST, así como los ajustes adecuados hacia el objetivo, se procedió a corregir las carencias observadas en el instrumento obteniéndose la versión CAPALIST V3 (Anexo 5). En este caso se decidió ampliar la muestra de niños en los tres cursos comparando nuevamente la asociación lineal entre el instrumento objeto de estudio CAPALIST y el test estandarizado de aptitudes intelectuales BASII. Además, se decidió ampliar con dos objetivos directamente relacionados con la investigación, la tarea de recuerdo demorado de hechos complejos y el estudio

comparativo entre el test BASII y la percepción de padres y profesores relativa a las aptitudes intelectuales de los menores.

Los resultados obtenidos, tras el análisis de la relación lineal existente entre el CAPALIST y el test BASII, apoyan que la versión del CAPALIST V3 aplicada en el presente estudio se ajusta razonablemente al objetivo de evaluación de las capacidades implicadas en la recogida de testimonio en menores de 3 a 6 años de edad. Las puntuaciones en el test indican una validez externa convergente con las capacidades evaluadas por el test de capacidad BAS II.

Respecto a la Tarea de recuerdo demorado de hechos complejos, se llevó a cabo un doble análisis. Por un lado, el estudio pormenorizado del tipo de detalles informados por los niños sobre la escena visualizada. En este caso el estudio se centró en tres categorías "Acciones", "Personas" y "Objetos" .

Tras esto, se procedió a observar la relación lineal estadística entre el número de detalles informados tanto en la condición de Aciertos como Errores en Recuerdo Libre vs. Recuerdo con Indicios. Así como por los menores en ambas condiciones, teniendo en cuenta la edad de los participantes y su sexo.

En el primero de los análisis, tras estudiar el número y tipo de detalles señalados por los menores, se obtuvo que en la condición en la que se aportaron más detalles fue en la condición de Aciertos Recuerdos con Indicios, con un total de 864 detalles, seguida de la de Aciertos Recuerdo Libre con 435 detalles. En esta línea, se aportaron un total de 340 detalles en la condición de Errores Recuerdo con Indicios seguida de la condición Errores Recuerdo Libre

con un total de 60. Por lo que la conclusión es que a pesar de que se aumenta el número de aciertos en la condición de recuerdo con indicios, también aumentan el número de errores.

Con respecto al tipo de detalles, de manera general se aportan más detalles sobre acciones y personas que sobre objetos, es decir se señalan más detalles centrales de la escena que los periféricos. Es necesario reseñar que las preguntas que se realizaron a los niños en la condición de Recuerdo con Indicios se centraban fundamentalmente en la descripción de los personajes y la acción que estaban llevando a cabo más que en relación a los objetos presentes en la escena.

Tras esto, se procedió a analizar los porcentaje del número de contestaciones aportadas por los niños en las diferentes condiciones. A este respecto, se señala que el mayor porcentaje en la condición de Aciertos en Recuerdo libre se situaba en el rango de cero a tres aciertos (47%), mientras que en la condición de Aciertos con Indicios, el rango de aciertos con mayor porcentajes se encontraba entre cinco y ocho aciertos (45%). Respecto a ambas condiciones de errores, se observó que el mayor porcentaje en la condición de Errores en Recuerdo Libre estaba en la condición de ningún error (62%), por el contrario en la condición de errores con indicios el mayor porcentaje se sitúa entre 1 y 3 errores (63%).

En este estudio se pudo concluir que la media obtenida por los menores en la condición de "Aciertos Recuerdo con Indicios" es prácticamente el doble que la media de "Aciertos en Recuerdo Libre". También se observa que la media de los errores es también el doble en la condición "con Indicios" respecto a errores en "Recuerdo Libre", a pesar de que se señalan más aciertos también se señalan más

errores. Por lo tanto, vemos que el número de información recopilada aumenta en la condición de recuerdo con indicios, sin embargo también aumentan los errores, es decir aumenta la cantidad pero con peor calidad, siguiendo nuestra investigación la línea de anteriores investigaciones (Hudson y Fivus, 1990; Manzanero, 1994; Peterson y Bell, 1996; Tulving y Thomson, 1973).

De igual modo se analizaron las respuestas en función del curso, observándose diferencias significativas en la condición de Aciertos en Recuerdo Libre entre los cursos de primero y segundo y entre primero y tercero. Respecto a la condición de Aciertos con Indicios se observaron diferencias entre los cursos de primero y tercero. Finalmente y en relación a la condición de errores, se observaron diferencias entre los tres cursos en la condición de recuerdo libre, pero no así en la condición de errores con indicios.

Con respecto al sexo y como era esperable no hubo diferencias entre uno y otro grupo, mostrándose los resultados independientes del sexo de los menores entrevistados.

Por todo ello, queda claramente reflejada la superioridad de la condición de Recuerdo Libre frente a recuerdo con indicios, dado el menor número de errores cometidos por los menores entrevistados en esa condición. Todo ello respalda investigaciones anteriores sobre la superioridad del Recuerdo Libre frente al Recuerdo supeditado a preguntas en formato interrogatorio (Bull, 1992, 1995, 1996; Fisher and Geiselman, 1992; Jones, 1992; Lamb y Fauchier, 2001; Lamb et al., 1994, 1995, 1998, 1999).

A continuación, se procedió al estudio de la relación lineal entre los resultados del test BASII y la tarea de Recuerdo Demorado de Hechos Complejos. Como se ha podido observar en los resultados, existe una correlación positiva entre la condición de Aciertos Recuerdo Libre y todos los índices de aptitud intelectual obtenidos con el test BASII. Sin que por el contrario se haya demostrado ninguna relación entre los índices del test BASII y los Errores, tanto en la condición de Recuerdo Libre como en la condición de Recuerdo con Indicios, por tanto, a partir de los resultados obtenidos podemos señalar que a mayor puntuación en el factor g de inteligencia se obtienen mejores resultados en la tarea de memoria en la condición de Recuerdo Libre. Sin embargo, no sucede lo mismo en ambas condiciones de Errores analizadas, los cuales se muestran independientes de la puntuación obtenida en el test estandarizado de inteligencia.

Además, se decidió ampliar el estudio central de este trabajo a través del análisis comparativo entre los resultados obtenidos por los niños en el test BASII y la percepción de padres y profesores relativa a las aptitudes intelectuales de los menores. El motivo principal de indagar sobre las características de la opinión de los adultos de referencia de los menores se centraba en la importancia que tiene en la investigación la opinión de ambas figuras, ya que las mismas sirven desde un primer momento para orientar el abordaje de la entrevista al menor.

En este punto, el objetivo fue comparar las medias obtenidas en cada una de las categorías en función de cada una de las fuentes de valoración (test-padres/madres-profesores) y de esta manera observar la diferencia existente entre fuentes. Los resultados obtenidos mostraron

cierta tendencia general a la sobrevaloración de las capacidades de los menores por parte de adultos de referencia, señalando la necesidad de valorar las capacidades del menor en el momento en el que se realiza la recogida del testimonio, y por tanto, asumir con cautela la apreciación tanto de padres como de otros adultos de referencia.

Finalmente y como colofón de la propuesta del instrumento CAPALIST, se decidió realizar el análisis de las propiedades psicométricas mediante el modelo RASCH. Los resultados arrojaron que tras partir de diez facetas de contenido o atributos de capacidad del CAPALIST, era necesario para su correcto funcionamiento, agrupar las mismos en otras más amplias así como a eliminar algunos ítems que, bien por su complejidad o por su facilidad, no se ajustaban al modelo. Posteriormente se procedió a analizar el ajuste de ítems y personas al modelo, estimados con sus respectivos parámetros. También se llevó a cabo un análisis del mapa conjunto de personas e ítems.

Por tanto, finalmente los atributos de capacidad se reagruparon en cuatro: *Memoria*, *Orientación* (en la que se agrupan *Orientación espacial*, *Orientación Temporal* y *Número*), *Descripciones* (agrupándose *Descripciones de Personas*, *Lugares y Cosas*) y por último *Moral* (englobando *Asertividad*, *Identificación de Estados Subjetivos* y *Capacidad Moral*), siendo finalmente CAPALIST V4 (Anexo 8)

Tras el análisis de los resultados obtenidos podemos observar que la característica principal de este instrumento y por tanto su objetivo principal, no es encontrar individuos situados en distintos niveles de una dimensión, sino poder establecer que un menor llega a un nivel criterio definido como suficiente en el atributo de capacidad medida.

Dicho de otro modo, nuestro objetivo es determinar si se puede llevar a cabo una entrevista policial con garantías, en la que se pueda discriminar que lo apuntado por el niño o la niña en su testimonio goza de suficiente fiabilidad o por el contrario, si se encontrasen casos que no llegan al nivel de adquisición de competencia, tener ciertas reservas en lo señalado en la declaración del menor.

Con los resultados obtenidos, se elaboró un programa informático, el cual facilita la aplicación de la prueba. Su diseño permite la aplicación a través de una tablet mediante un programa portable de fácil instalación y utilización. A su vez el mismo, permite varios roles de usuario, encontrándose entre los mismos el usuario "Administrador", el cual tiene la posibilidad de editar la preguntas, lo cual permite la adecuación del CAPALIST tanto a las características de otras poblaciones, como su traducción a otros idiomas.

Por otra parte, una vez llevado a cabo el protocolo, el programa informático facilita en formato pdf tanto los resultados parciales obtenidos en cada atributo de capacidad como las cuatro facetas de contenido finales, lo que facilita la posterior entrevista policial de investigación de hechos que pudieran revestir caracteres de delito. Además el programa arroja unas gráficas parciales y totales que facilitan de un solo vistazo los resultados obtenidos en la interacción con el menor.

3. LIMITACIONES DEL PROTOCOLO CAPALIST.

Pese a los resultados positivos del protocolo CAPALIST, deben señalarse algunas limitaciones, entre las que destaca la adecuación al caso objeto de estudio y por ende al niño o niña al que vaya dirigido. En este punto, es

importante destacar la situación en la que el mismo se presenta, ya que el niño es entrevistado por un especialista de Policía Judicial de la Guardia Civil en relación a una denuncia interpuesta por un supuesto delito, entre los que destaca los reseñados en el Título VIII del Código Penal español relativo a "Delitos Contra la Libertad e Indemnidad Sexual".

El protocolo de actuación con menores víctimas o testigos de hechos que pueden revestir características de delitos de los EMUME/SACD's de la Guardia Civil se adecúa al máximo tanto a los hechos investigados como a la casuística del menor con el fin de evitar una revictimización secundaria en el menor. Sin embargo, no se debe obviar que es una intervención tajante, en la que el niño ve interrumpida su vida diaria por un desconocido. Esta nueva figura que aparece en su rutina, va a realizarle una serie de preguntas respecto a una experiencia vital, que en el mejor de los casos, ha sido categorizada por el niño o la niña como confusa, o en el peor de los casos como algo traumatizante.

Por todo ello, la mayor virtud de este protocolo incide en su mayor dificultad y es conseguir una adecuada sintonía psicológica y emocional con el niño o la niña previamente a la exploración de los hechos investigados, a la par que se lleva a cabo la evaluación de sus capacidades.

En este punto, la experiencia nos señala que son varias las respuestas de los menores a dicha intervención, por un lado existe la posibilidad de la reacción de rechazo del desconocido, el cual tiene que ganar su confianza a través de una interrelación positiva, que se ve facilitada por el dibujo presentado junto a la tarea. Así mismo nos encontramos con niños y niñas que tras ser preguntados

sucesivas veces por los adultos de referencia, abordan el tema investigado con la mera presencia del policía judicial que se ha desplazado hasta su domicilio, sin dar opción al establecimiento de una adecuada interacción entre ambos. En otras ocasiones los menores que aceptan con agrado la intervención policial colaborando sin ningún inconveniente a la entrevista planteada.

Por otra parte, es necesario destacar que es ineludible, antes de la implementación de este instrumento, una adecuada formación al profesional de policía judicial y especialista en mujer y menor que haya de llevar a cabo la exploración a la víctima o testigo menor, en cuanto a las características y puesta en práctica del instrumento. Igualmente necesaria, sería tener una mínima formación tanto sobre esta tipología de delitos como sobre testimonio. Particularidades imprescindibles para una adecuada y fiable exploración a menor de estas edades.

4. PROYECCIÓN FUTURA DEL PROTOCOLO CAPALIST.

Este estudio se ha llevado a cabo con una muestra de escolares de entre tres y seis años de edad, de colegios de la zona sur de Madrid, ajenos a cualquier característica que pueda revestir una víctima de este tipo de delitos. Sin embargo, uno de los retos futuros es la implementación práctica de este instrumento, tanto en su versión de lápiz y papel como desde su aplicación informática en menores supuestas víctimas o testigos de hechos delictivos. La consecuente proyección de este estudio, en primer lugar, sería su adecuación a las situaciones objeto de investigación, con el fin de observar las virtudes y limitaciones del mismo que marcarían los cambios a implementar en el instrumento.

Por otra parte, esta investigación se ha centrado únicamente en menores de corta edad, sin poder abordar en la misma otro de los grupos especialmente vulnerables y por otra parte recurrentes como víctimas en este tipo de delitos, las personas con discapacidad intelectual (DI). Por lo que el siguiente avance en investigación con este protocolo abordaría un procedimiento similar al llevado a cabo en este trabajo, pero en este caso con personas con discapacidad intelectual ligera o moderada

Finalmente, un avance posterior y meta ideal de este protocolo sería la única aplicación por un profesional en un procedimiento inclusivo en la investigación de estos hechos que uniera, tanto la psicología criminalista o psicología jurídica aplicada a la función policial con la psicología forense o psicología aplicada a los tribunales.

REFERENCIAS

- Alonso-Quecuty, M. L. (2012). Menores víctimas de abusos: evaluación de la credibilidad de sus declaraciones. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 139-144.
- Anderson, J. R. (2010). *Cognitive Psychology and Its Implications (Seventh Edition)*. New York: Worth Publishing.
- Anderson, M.C. y Neely, J.H. (1996). Interference and inhibition in memory retrieval. En E.L. Bjork y R.A. Borjk (Eds.), *Memory. Handbook of Perception and Cognition* (pp. 237-313). San Diego: Academic Press.
- Andrés-Pueyo, A. (1996). *Inteligencia y cognición*. Paidós Ibérica.
- Andrés-Pueyo, A. (1997). *Manual de psicología diferencial*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. En K.W. Spence y J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. Nueva York: Academic Press (trad. Cast. En M. V. Sebastián (comp.) *Lecturas de Psicología de la Memoria*, Alianza Universidad Textos, 1983).
- Baars, B.J. (1997). In the theatre of consciousness. Global workspace theory, a rigorous scientific theory of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 4(4), 292-309.
- Baars, B.J. (2002). The conscious Access hypothesis: Origins and recent evidence. *Trends in Cognitive Sciences* 6(1), 47-52.
- Baartman, H. E. M (1992). The credibility of children as witness and the social denial of incestuous abuse of children. En F. Löse, D. Bender y T. Bliesener (Eds.) *Psychology and law. International perspectives* (pp.345-351). Berlin. Walter de Gruyter.

- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory?. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- Baddeley, A., Eysenck, M.W. y Anderson, M.C. (2010). *Memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bekerian, D. A. y Bowers, J.M. (1983). Eyewitness testimony: were we misled? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 9(1), 139-145.
- Bekerian, D. A. y Conway, M. (1988). Everyday contexts. En G.M. Davies y D.M. Thomson (Eds.), *Memory in context: Context in memory*. Nueva York: Wiley y Sons.
- Bond, T. G. y Fox, C. M. (2007). Applying the Rasch model: *Fundamental measurement in the human sciences (2nd ed)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bowers, J.M. y Bekerian, D.A.(1984). When will postevent information distort eyewitness testimony. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 466-472.
- Brainerd, C. J. y Mojardín, A. H. (1998). Children's and adults' spontaneous false memories: Longterm persistence and mere testing effects. *Child Development*, 69, 1361-1377.
- Brainerd, C.J., Reyna, V. F, y Brandse, E. (1995). Are children's false memories more persistent than their true memories? *Psychological Science*, 6, 359-364.
- Brainerd, C. J., y Reyna, V. F. (1998). Fuzzy-trace theory and children's false memories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(2), 81-129.
- Brainerd, C. J., y Reyna, V. F. (2005). *The science of false memory*. Oxford University Press.

- Brewer, W. y Treyens, J. (1981). Role of schemata in memory for places. *Cognitive Psychology*, 13, 207-230.
- Broadbent, D.E. (1984). The Maltese Cross: A new simplistic model for memory. *The Behavioural and Brain Sciences*, 7, 55-94.
- Bruck, M. Melnyk, L. y Ceci, S.J. (2000). Draw it again Sam. The effects of repeated drawing on the accuracy of children's reports and source monitoring attributions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 116-133.
- Bruck, M. y Melnick, L. (2004). Individual differences in children's suggestibility: a review and synthesis. *Applied Cognitive Psychology*, 18(8), 947-996.
- Bull R. (1992). Obtaining evidence expertly: The reliability of interviews with child witnesses. *Expert Evidence*, 1, 5-12.
- Bull R. (1995). Innovative techniques for the questioning of child witnesses, especially those who are young and those with a learning disability. En, M. Zaragoza, J.R. Graham, G.C.N. Hall, R. Hirschman y Y.S. Ben-Porath (Eds.), *Memory and Testimony in the Child Witness* (pp. 179-194). Sage: Thousand Oaks, CA.
- Bull R. (1996). Good practice for video recorded interviews with child witnesses for use in criminal proceedings. En G.Davies, S.M.A Lloyd-Bostock, M. McMurren y C.Wilson (Eds.), *Psychology, law and criminal justice* (pp. 100-117). International developments in research and practice. Berlín: W. De Gruyter & Co.
- Brewer, W. (1986). What is autobiographical memory? En D. C. Rubin (ed.) *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory*, Cambridge: Cambridge University press.
- Campos, R., Martínez-Castilla, P., y Sotillo, M. (2013). Cognición social en el síndrome de Williams. *Revista de*

Psicología Social, 28(3), 349-360.

- Campos, R., Martínez-Castilla, P., y Sotillo, M. (2017). False belief attribution in children with Williams syndrome: the answer is in the emotion. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(11), 1003-1010.
- Cann, D.R. y Katz, A.N. (2005). Habitual acceptance of misinformation: Examination of individual differences and source attributions. *Memory and Cognition*, 33, 405-417.
- Carrol, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor Analytic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castillo, M.D. (2012). *La atención*. Madrid: Pirámide.
- Cavadid, N., Delgado A. R. y Prieto, G. (2007). Construcción de una escala de depresión con el modelo de Rasch. *Psicothema*, 19(3), 515-521.
- Ceci, S.J. y 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-old. En S.J. Ceci, M. D. Leichtman y M. Putnick (Eds), *Cognitive and social factors in early deception* (pp. 1-9) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ceci, S.J., y Bruck, M. (1993). The suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.
- Ceci, S.J., y Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Ceci, S. J., Ross, D.F. y Toglia, M.P. (1987). Suggestibility of children's memory: Psycholegal implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116, 38-49.
- Chou, Y. y Wang, W. (2010). Checking dimensionality in Item Response Models with principal component analysis on

standardized residuals. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 717-731.

- Colom, R. (1995). *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Colom, R. (1999). Quien mucho abarca poco aprieta. *Papeles del Psicólogo*, 72, 57-60.
- Colom, R. y Flores-Mendoza, C. (2001). Inteligencia y Memoria de Trabajo. La relación entre factor g, Complejidad Cognitiva y Capacidad de Procesamiento. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 17(1), 37-47.
- Contreras, M. J. Silva, E. A. y Manzanero, A. L. (2015). Evaluación de capacidades para testificar en víctimas con discapacidad intelectual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 87-96.
- Conway, M.A. (1992). A structural model of autobiographical memory. En M.A. Conway, D.C. Rubin, H. Spinner y W.A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (pp. 167-193). Dordrecht: Kulwer Academic.
- Cordon, I.M., Pipe, M E. Sayfan L., Melinder, A. y Goodman, G.S. (2004). Memory for traumatic experiences in early childhood. *Developmental Review*, 24, 101-132.
- Cowan, N. (1988). Evolving conceptions of memory storage, selective attention and their mutual constraints within the human information-processing system. *Psychological Bulletin*, 104, 163-191.
- Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Davies, D. y Loftus, E.F. (2007). Internal and external sources of misinformation in adult witness memory. En M.P. Toglia, J.D. Read, D.F. Ross y R.C.L. Lindsay

- (eds.). *Handbook of eyewitness Psychology*. Mahaw, NJ: Erlbaum.
- Davies, D., Tarrant, A. y Flin, R. (1989). Close encounters of the witness kind: Children's memory for a simulated health inspection. *British Journal of Psychology*, 80, 415-429.
 - Delval, J. (2002). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
 - Diges, M. (1995). Previous knowledge and delay in the recall of a filmed event. En G. Davies, S. Lloyd-Bostok, M. Mc. Murran y C. Wilson (comps.), *Psychology, law and criminal justice. International developments in research and practice*. Berlin: W. De Gruyter.
 - Ebbinghaus, H. (1885). *Memory: A contribution to experimental psychology*. Nueva York: Dover (trad.1964)
 - Ekman, P. (2010). *Como detectar mentiras en los niños: Claves para fomentar la sinceridad de los hijos*. Barcelona. Paidós.
 - Elliot C. D., Smith, P. y McCulloch, K. (2011). *Test BAS II, Escala de Aptitudes Intelectuales. Evaluación de las aptitudes cognitivas adaptación española*. Madrid: TEA.
 - Erdelyi, M.H. y Kleinbard, J. (1978). Has Ebbinghaus decayed with time? The growth of recall (hipermnesia) over days. *Journal of Experimental Psychology Human Learning and Memory*, 4, 275-289.
 - Estado de Michigan (1996). Protocolo de entrevista forense. Grupo de trabajo del Gobernador para la Justicia y el Menor.
 - Eyseck, M. W. (2010). Memoria Semántica y conocimiento almacenado. En A. Baddeley, M.W. Eyseck y M.C. Anderson (Eds.), *Memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Fisher R.P y Geiselman R.E. (1988). Enhancing eyewitness memory with the cognitive interview. En M.M. Gruneberg,

- P.E. Morris y R. N. Sykes (Eds.). *Practical aspects of memory: current research and issues*, Nueva York: Wiley.
- Fisher R.P y Geiselman R.E. (1992). *Memory-enhancing Techniques for Investigative Interviewing: The Cognitive Interview*. Charles C. Thomas: Springfield, IL.
 - Fivush, R., Hudson, J., & Nelson, K. (1984). Children's long-term memory for a novel event: An exploratory study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 303-316.
 - Fivush, R. y Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science*, 15, 573-577.
 - Goodman, G. S., Rudy, L., Bottoms, B. L., & Aman, C. (1990). Children's concerns and memory: Issues of ecological validity in the study of children's eyewitness testimony. En R. Fivush y J. A. Hudson (Eds.), *Emory symposia in cognition, Vol. 3. Knowing and remembering in young children* (pp. 249-284). New York: Cambridge University Press.
 - Goodman, G. S., Golding, J. M., Helgeson, V. S., Haith, M. M., y Michelli, J. (1987). When a child takes the stand: Jurors' perceptions of children's eyewitness testimony. *Law and Human Behaviour*, 11(1), 27-40.
 - Hambleton, R. K., H. Swaminathan y H. J. Rogers (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park, Ca: Sage Publication, Inc.
 - Henry, L., Ridley, A., Perry, J. y Crane, L. (2011). Perceived credibility and eyewitness testimony of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 385-391.
 - Hernández Elvira, M.J. (2010). *La prueba indiciaria en el proceso penal*. Icalanzarote.com.
 - Hirtz, A.C., Royer, C.E., Helm, R.K., Burd, K.A. Ojeda, K. y Ceci, S.J. (2015). Children's suggestibility

- research: Things to know before interviewing and child. *Anuario de Psicología jurídica*, 25, 3-12.
- Howe, M. L., y Courage, M. L. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review*, 104, 499-523.
 - Hudson, J. A., y Fivush, R. (1990). Knowing and remembering in young children. *Cambridge: Cambridge University Press*.
 - Jack, F., y Hayne, H. (2010). Childhood amnesia: Empirical evidence for a two-stage phenomenon. *Memory*, 18, 831-844.
 - Jack, F. Hayne, H. y Simcock, G. (2012). Magic Memories: Young Children's Verbal Recall After a 6 -Year Delay. *Children Development*, 83(1), 159-172.
 - Jones D. (1992). *Interviewing the Sexually Abused Child: Investigation of Suspected Abuse*. Gaskell: London.
 - Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana*. Madrid: Pirámide.
 - Junco, J.I. y Prieto, G. (2014). Análisis del test neuropsicológico Addembrooke's Cognitive Examination mediante el modelo de Rasch. *Revista de Psicología. Universidad de Chile*, 23(1), 40-52.
 - Köhnken, G. Manzanero, A. L. Scott, M.T. (2015). Análisis de la validez de las declaraciones: mitos y limitaciones. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 13-19.
 - La Rooy, D., Katz, C., Mally, L.C. y Lamb M.E. (2010). Do we need to rethink guidance on repeated interviews? *Psychology, Public Policy, and Law*, 16(4), 373-392.
 - Lamb, M. E. y Fauchier, A. (2001). The effects of question type on self-contradictions by children in the course of forensic interviews. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 483-491.
 - Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Esplin, P.W. (1994). Factors

in influencing the reliability and validity of statements made by young victims of sexual maltreatment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 255-280.

- Lamb M.E., Sternberg, K.J. y Esplin, P.W. (1995). Making children into competent witnesses: Reactions to the amicus brief. *Psychology, Public Policy, and Law*, 1, 438-449.
- Lamb M.E., Sternberg, K.J. y Esplin P.W. (1998). Conducting investigative interviews of alleged sexual abuse victims. *Child Abuse and Neglect*, 22, 813-823.
- Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Orbach, Y., Hershkowitz, I., y Esplin, P.W. (1999). Forensic interviews of children. En Memon A. y Bull R. (Eds.), *Handbook of the Psychology of Interviewing* (pp. 253-277). Wiley: Chichester.
- Lamb, M. E., Orbach Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W. y Horowitz, D. (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse & Neglect*, 31, 1201 - 1231.
- Larsson, A. S., y Granhag, P. A. (2005). Interviewing children with the cognitive interview: Assessing the reliability of statements based on observed and imagined events. *Scandinavian journal of psychology*, 46(1), 49-57.
- Lewis, M., Stanger, C., & Sullivan, M. W. (1989). Deception in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 25(3), 439-443.
- Linacre, J. M. y Wright, B.D. (2000). Winsteps. URL: <http://www.winsteps.com/index.htm> (accessed 2013-06-27) (WebCite Cache).
- Linacre, J. M. (2011). A user's guide to winsteps ministep. Rasch-model computer programs. Recuperado Agosto 5 de 2014, de <http://www.winsteps.com>.

- Lindsay, D.S . (1990). Misleading suggestions can impair eyewitness's ability to remember event details. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 1077-1083.
- Lindsay, D.S. y Johnson, M.K. (1987). Reality monitoring and suggestibility: children's ability to discriminate among memories from different sources. En S.J. Ceci, M.P. Toglia y D. F. Ross (Eds.), *Children's Eyewitness Memory*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Lindsay, D.S. y Johnson, M.K. (1989). The eyewitness suggestibility effect and memory for source. *Memory and Cognition*, 17, 349-358.
- Loftus, E.F.(1975). Leading questions and the eyewitness report. *Cognitive Psychology*, 7, 560-572.
- Loftus, E.F., Donders, K., Hoffman, H. y Schooler, J.W. (1989). Creating new memories that are quickly accessed and confidently held. *Memory and Cognition*, 17, 246-255.
- Loftus, E. F. (1997). Creating false memories. *Scientific American*, 277(3), 70-75.
- Loftus, E. F., Korf, N.L. y Schooler, J.W. (1989). Misguided memories' sincere distortions of reality. En J.C. Yuille (Ed.), *Credibility Assessment* (pp. 155-173). NATO ASI Series, Vol 47. Kluwer Academic Publishers.
- Loftus, E.F., Schooler, J. W. y Wagenaar, W.A. (1985). The fate memory: Comment on Mc Closkey and Zaragoza. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114(3), 375-380.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luna, K. y Migueles, M. (2007). Memoria de testigos: patrón de Distorsión de los recuerdo por la presentación de información falsa. *Eguzkilore*, 21, 341-363.

- Manzanero, A. L. (1994). Recuerdo de sucesos complejos. Efectos de la recuperación múltiple y la tarea de recuerdo en la memoria. *Anuario de Psicología Jurídica*, 4, 9-23.
- Manzanero, A. L. (2001). Procedimientos de evaluación de la credibilidad de las declaraciones de menores víctimas de agresiones sexuales. *Revista de Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 1(2), 51-71.
- Manzanero, A. L. (2006). Do perceptual and suggested accounts actually differ? *Psychology in Spain*, 10(1), 52-65.
- Manzanero, A. L. (2008). *Psicología del Testimonio. Una aplicación de los estudios sobre la Memoria*. Madrid: Pirámide.
- Manzanero A. L. (2010a). *Memoria de testigos. Obtención de la prueba testifical*. Madrid: Pirámide.
- Manzanero, A.L. (2010b). Recuerdo de hechos traumáticos: de la introspección al estudio objetivo. *Revista de Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 10, 149-164.
- Manzanero, A. L. y Álvarez, M. A. (2015). *La memoria humana. Aportaciones desde la neurociencia cognitiva*. Madrid: Pirámide.
- Manzanero, A. L. y Barón, S. (2014). Características de las memorias en niños preescolares: obtención y evaluación de sus recuerdos. En M. Meriño (Coord.), *Los delitos sexuales desde una perspectiva interdisciplinaria*. Santiago de Chile: Ediciones Jurídicas de Santiago.
- Manzanero, A. L., y González, J. L. (2013). *Avances en psicología del testimonio*. Santiago de Chile: Ediciones Jurídicas de Santiago.

- Manzanero, A. L. y González, J. L. (2015). Modelo holístico de evaluación de la prueba testifical (HELPT). *Papeles del Psicólogo*, 36(2), 125-138.
- Manzanero, A. L., Grandes I. y Jódar, J. (2009). Edad y experiencia en el reconocimiento y la descripción de las personas. *Boletín de Psicología*, 95, 87-98.
- Manzanero, A. L., Quintana, J. M., y Contreras, M. J. (2015). (The null) Importance of police experience on intuitive credibility of people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 191-197.
- Manzanero, A. L., y Recio, M. (2012). El recuerdo de hechos traumáticos: exactitud, tipos y características. *Cuadernos de Medicina Forense*, 18(1), 19-25.
- McCloskey M. y Zaragoza, M. S. (1985a). Misleading postevent information and memory for events: arguments evidence against memory impairment hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114(1), 1-16.
- McCloskey M. y Zaragoza, M. S. (1985b). Postevent information and memory for events: arguments evidence against memory impairment hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114(3), 381-387.
- McLachlan, K., Roesch, R. y Douglas, K. (2011). Examining the role of interrogative suggestibility in Miranda Rights Comprehension in Adolescents. *Law and Human Behaviour*, 35, 165-177.
- Mensink, G. y Raaijmakers, J.G. (1988). A model for interference and forgetting. *Psychological Review*, 95(4), 434-455.
- Mojardín-Heráldez, A. (2008). Origen y manifestaciones de las falsas memorias. *Acta Colombiana*, 11(1), 37-43.

- Muñiz, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta a los ítems*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Muñoz, J.M., Manzanero, A.L. Alcázar, M.A. González J.L. Pérez M.L. y Yela, M. (2011). Psicología Jurídica en España: Delimitación Conceptual, Campos de Investigación e Intervención. Propuesta Formativa dentro de la Enseñanza Oficial. *Anuario de Psicología Jurídica*, 21, 3-14.
- Nelson, K. y Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A social cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Orbach, Y. Hershkowitz, I. Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P.W. y Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse y Neglect*, 24(6), 733-752.
- Ornstein, P.A., Shapiro, L.R., Clubb, P.A., Follmer, A., y Baker-Ward, L. (1997). The influence of prior knowledge on children's memory for salient medical experiences. En N. Stein, P. A. Ornstein B. Tversky y C. J. Brainerd (Eds.), *Memory for Everyday and Emotional Events* (pp. 83-112). Hillsdale NJ:Erlbaum.
- Oreja-Rodríguez, J. R. (2015). *Mediciones, Posicionamientos y Diagnósticos Competitivos*. Fundación FYDE Caja Canarias: Santa Cruz de Tenerife.
- Paz-Alonso, P.M. y Goodman, G.S. (2007). Trauma and memory: Effects of post event misinformation retrieval order and retention interval. *Memory*, 16(1), 58-75.
- Peled, M., Iarocci, G. y Cannolly, D. A, (2004). Eyewitness testimony and perceived credibility of youth

- with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 18, 669-703.
- Perner, J., Leekam, S. R., y Wimmer, H. (1987). Three year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
 - Pérez-Mata, M.N. y Diges, M. (2007). False recollections and the congruence of suggested information. *Memory*, 15(7), 701-717.
 - Peterson, C. (2002). Children's long-term memory for autobiographical events. *Developmental Review*, 22, 370-402.
 - Peterson, C. y Bell, M. (1996). Children's memory for traumatic injury. *Child Development*, 67, 3045-3070.
 - Peterson, C. y Rideout, R. (1998). Memory for medical emergencies experienced by 1 and 2 year old. *Developmental Psychology*, 34, 1059-1072.
 - Pbye, G.D. (1999). Putting the "Is for" Back into the Study of Cognition and Behavior: Commentary on "Unifying Themes for Educational Psychology". *Educational Psychology Review*, 11(2), 117-127.
 - Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: A. Colin.
 - Pillemer, D. B. (1998). *Momentous events, vivid memories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Pillemer, D. B., y White, S. H. (1989). Childhood events recalled by children and adults. En H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 21, pp. 297-340). Orlando, FL: Academic Press.
 - Poole, D. A., y Lindsay, D. S. (2001). Children's eyewitness reports after exposure to misinformation from parents. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 7(1), 27.

- Pozzulo, J.D. (2003). Person description and identification by child witnesses. En R.C. Lindsay, D.F. Ross, J.D. Read y M.P. Toglia (Eds). *The handbook of eyewitness psychology. Vol.II: Memory for People* (pp. 283-308). London: LEA.
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2003). Análisis de un test mediante el modelo de Rasch. *Psicothema*, 15, 94-100.
- Prieto, G. y Velasco, A. D. (2011). Uso del modelo de Rasch para poner en la misma escala las puntuaciones de distintos tests. *Actualidades en Psicología*, 19, 5-23.
- Quintana, J.M. y Silva, E. A. (2014). La actuación de la Guardia Civil ante los delitos sexuales cometidos contra menores. En M. Lameira Fernández y E. Orts Berenguer (Coords.), *Delitos sexuales contra menores, Abordaje psicológico, jurídico y policial* (pp. 252-286). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Raes, F., Hermans, D., Williams, J.M.G., y Eelen, P. (2007). A sentence completion procedure as an alternative to the Autobiographical Memory Test for assessing over-general memory in non-clinical populations. *Memory*, 15, 495-507.
- Rasch, G. (1960) *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: The Danish Institute for Educational Research.
- Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics*, 4, 207-230.
- Reyna, V.F. y Brainerd, C.J. (1998). Fuzzy-trace theory and false memory: New frontiers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 194-209.
- Reyna, V. F. y Lloyd, F. (1997). Theories of false memory in children and adults. *Learning and Individual Differences*, 9(2), 95-123.

- Rivière, A. Núñez, M. (2001). *La Mirada Mental. Desarrollo de las Capacidades Cognitivas Interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Salvador, M. (2009). El trauma psicológico : un proceso neurofisiológico con consecuencias psicológicas. *Revista de Psicoterapia, 20(8)*, 5-16.
- Schacter, D.L. (2007). *Los siete pecados de la memoria*. Barcelona: Ariel.
- Schacter, D.L y Tulving, E. (1994). What are the memory systems of 1994. En D.L. Schacter y E. Tulving (Eds.), *Memory Systems* (pp. 1-38). Cambridge: The MIT Press.
- Schooler, J., Gerhard, D. y Loftus, E. (1986). Qualities of unreal. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 12(2)*, 171-181.
- Scrivner, E. y Safer, M.A. (1988). Eyewitness show hypermnesia for details about a violent event. *Journal of Applied Psychology, 73*, 371-377.
- Seamon, J. G., Bohn, J. M., Coddington, I. E., Ebling, M. C., Grund, E. M., Haring, C. T., . . . Siddique, A. H. (2012). Can survival processing enhance story memory? Testing the generalizability of the adaptive memory framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 38(4)*, 1045-1056.
- Shobe, K.K. y Kihlstrom, J. F. (1997). Is traumatic memory special? *Current Directions in Psychological Science, 6(3)*, 70-74.
- Silva, E. A., Manzanero, A. L. y Contreras, M. J. (2016). La memoria y el lenguaje en pruebas testificales con menores de 3 a 6 años. *Papeles del Psicólogo, 37(3)*, 224-230.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's Thinking (3ª ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

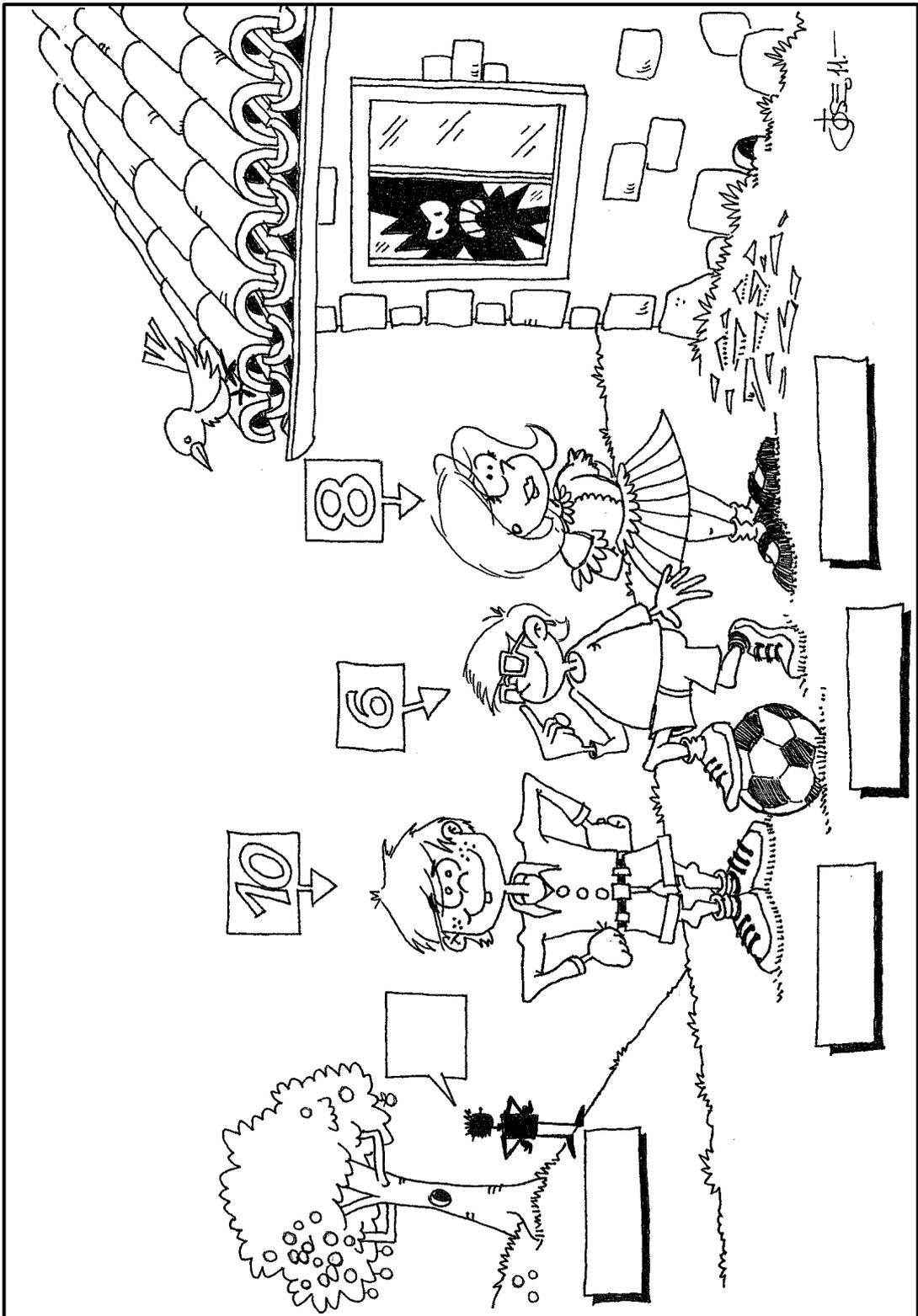
- Siegler, R. S. (2007). Cognitive Variability. *Developmental Science*, 10(1), 104-109.
- Smith, R. M. y Miao, C. Y. (1994). Assessing unidimensionality for Rasch measurement. En M. Wilson (Ed.), *Objective measurement: Theory into practice (Vol. 2, pp. 316-327)*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sobsey, D. y Doe, T. (1991). Patterns of sexual abuse and assault. *Sexuality and Disability*, 9, 243-259.
- Squire, L.R. (1992). Declarative and nondeclarative memory: Multiple brain systems supporting learning and memory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4, 232-243.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Yudilevitch, L., Orbach, Y., Esplin, P. W., y Hovav, M. (1997). Effects of introductory style on children's abilities to describe experiences of sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 21(11), 1133-1146.
- Stobbs, G. y Kebell, M. (2003). Juror's perception of witnesses with intellectual disabilities and influence of expert evidence. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 107-114.
- Tenorio, M., Campos, R., y Karmiloff-Smith, A. (2014). What standardized tests ignore when assessing individuals with neurodevelopmental disorders/Lo que ignoran los tests estandarizados en la evaluación de personas con trastornos del neurodesarrollo. *Estudios de Psicología*, 35(2), 426-437.
- Tharinger, D., Horton, C. y Millea, S. (1990). Sexual abuse and exploitation of children and adults with mental retardation and other handicaps. *Child Abuse and Neglect*, 14, 301-312.
- Thompson, C., Skowronski, J., Larsen, S. y Betz, A. (1996). *Autobiographical memory. Remembering what and remembering when*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

- Tirapu-Ustárrroz, J. Y Muñoz-Céspedes, J.M. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(8), 475-84.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Levels of Processing in Human Memory*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Tulving, E. y Pearlstone, L. (1966). Availability versus accessibility of information in memory for words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 381-391.
- Tulving, E. y Thomson, D. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review* 80(5), 352-373.
- Tversky, B. y Tuchin, M. (1989). A reconciliation of evidence yield biased memories. *Cognitive Psychology*, 40, 1, 1-38.
- Usher, J. A., y Neisser, U. (1993). Childhood amnesia and the beginnings of memory for four early life events. *Journal of Experimental Psychology*, 122, 155-165.
- Valenti-Hein, D. C y Schwartz, L. D. (1993). Witness competency in people with mental retardation: implications for prosecution of sexual abuse. *Sexuality and Disability*, 11, 287-294.
- Vasek, M.E. (1986). Lying as a skill: The development of deception in children. En R. W. Mitchell y N. Thomson (Eds.), *Deception, perspectives on human and nonhuman deceit* (pp. 271-292). New York: State University of New York Press.
- Vieira Morante, F. J.(2016). Jurisdicción voluntaria y personas con discapacidad. *Derecho Privado y Constitución*, 30, enero/diciembre.
- Villiers, J. G. y Villiers, P.A. (1977). *Language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

- Wagenaar W.A. y Boer, J.P. (1987). Misleading postevent information: testing parameterized models of integration in memory. *Acta Psychologica*, 66(3), 291-306.
- Wagenaar W.A. (1992). Remembering my worst sins: How autobiographical memory serves the updating of conceptual self. En M.A. Conway, D.C. Rubin H. Spinler y W. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory*. Nato ASI Series. Londres: Kluwer Academic Pub.
- Weingardt, K.R., Loftus, E.F. y Lindsay, D.S. (1995). Misinformation revised: new evidence on the suggestibility of memory. *Memory and Cognition*, 23, 102-122.
- Wells, G.L. (1978). Applied eyewitness-testimony research: System variables and estimator variables. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1546-1557.
- Wright, B.D. y Stone, M.H. (1979). *Best Test Design. Rasch Measurement*. Chicago: MESA Press.
- Zaragoza, M.S. y Lane, S.M. (1994). Source misattributions and the suggestibility of eye-witness memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 934-945.

ANEXOS

ANEXO 1
DIBUJO MORAL



ANEXO 2

PERFIL FACILITADO A LA FAMILIA DEL TEST BASII

A continuación se procede a indicar los resultados obtenidos en la prueba estandarizada *BAS II (Infantil). Escalas de Aptitudes Intelectuales*. En relación al resto de las pruebas anteriormente descritas, las mismas se encuentran en estudio y desarrollo, por lo que los resultados individuales de cada menor no son significativos.

TEST PRINCIPALES NIVEL SUPERIOR	PA	T	Pc	Edad Equivalente	INDICES DE APTITUD INTELLECTUAL				Nivel Superior
					Verbal IV	Razonamiento Perceptivo RP	Espacial IE		
Comprensión Verbal	112	45	31	4:1	45				IGNV
Semejanzas Gráficas	101	51	54	5:1		51			51
Nominación	128	55	69	5:4	55				
Cubos	107	60	84	5:10			60		60
Conceptos Numéricos	117	54	66	4:10		54			
Copia	103	62	88	5:4			62	IG	62
Media Puntuación T	54	Total T	327		100	105	122	327	173
					102	106	122	111	Pc . 116
					55	66	93	77	86

TEST DIAGNOSTICOS NIVEL SUPERIOR	PA	T	Pc	Edad Equivalente
Reconocimiento Imágenes	96	50	50	4:7

Comparaciones con el IG	Diferencia Observada	Significación		Frecuencia %
		P=0,05	SI/NO	
Verbal	9	13	NO	--
Razonamiento Perceptivo	5	13	NO	--
Espacial	11	13	NO	--

Comparaciones entre los índices	Diferencia Observada	Significación		Frecuencia %
		P=0,05	SI/NO	
Verbal frente a Razonamiento Perceptivo	4	15	NO	--
Verbal frente a Espacial	20	15	SI	15
Razonamiento Perceptivo frente a Espacial	16	14	SI	25

Comparaciones entre los test de cada índice	Diferencia Observada	Significación		Frecuencia %
		P=0,05	SI/NO	
Comprensión Verbal frente a Nominación	10	13	NO	--
Semejanzas Gráficas frente a Conceptos Numéricos	3	11	NO	--
Cubos frente a Copia	2	11	NO	--

ANEXO 3
CAPALIST V.1

CAPALIST v.1 (Lista de Chequeo)

Evaluación de Capacidades para Testificar en víctimas con Discapacidad Intelectual

CAPACIDADES COGNITIVAS BÁSICAS				
MEMORIA				
	No recuerda los sucesos vitales (1)	Recuerda sucesos vitales más significativos y cercanos en el tiempo (2)	Recuerda sucesos vitales (3)	Observaciones / Problemas en la evaluación
MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Problemas para reproducir aprendizajes	Recuerda los contenidos más importantes y recientemente adquiridos	Recuerda contenidos aprendidos de manera normal	Observaciones / Problemas en la evaluación
MEMORIA SEMÁNTICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	No recuerda sucesos ocurridos (espacio /temporal)	Problemas para reproducir un suceso ocurrido en la línea espacio temporal	Recuerda un episodio ocurrido con normalidad	Observaciones / Problemas en la evaluación
MEMORIA EPISÓDICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PERCEPCIÓN				
	Incapacidad total (1)	Alterada (déficit documentado) (2)	Normal (3)	Observaciones / Problemas en la evaluación
VISUAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Incapacidad total	Alterada (déficit documentado)	Normal	Observaciones / Problemas en la evaluación
AUDITIVA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ATENCIÓN				
	Alterada (no discrimina /atiende estímulos) (1)	--	Preservada / normal (3)	Observaciones / Problemas en la evaluación
ATENCIÓN SELECTIVA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Preservada / normal	Menos de 5 min, necesita cambios o descansos (2)	Alterada (no centra el tema)	Observaciones / Problemas en la evaluación
ATENCIÓN SOSTENIDA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CAPACIDADES COGNITIVAS SECUNDARIAS				
COGNOSCITIVAS				
	NO EXPLORADO (1)	NO (2)	SI (3)	Problemas en la evaluación
ESPACIO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TIEMPO PRESENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TIEMPO PASADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESCRIPCIÓN PERSONAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESCRIPCIÓN LUGARES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESCRIPCIÓN COSAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CADENAS DE ACCIONES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CANTIDAD (MUCHOS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CANTIDAD (POCOS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RAZONAMIENTO (Entiende acción- consecuencias)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMUNICACIÓN				
	Monosílabos (1)	Frases (1-3 palabras) (2)	Frases (s-v-p) (3)	Problemas en la evaluación
EXPRESIÓN ORAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Déficit grave (1)	Frases simples (2)	Conversación (3)	Problemas en la evaluación
COMPRESIÓN ORAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Catatonía (1)	No adecuado (2)	Adecuado (3)	Problemas en la evaluación
EXPRESIVIDAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INTERACCIÓN SOCIAL				
	Propios (1)	Propios y de los otros (2)	Propios, de los otros y se identifica con los ajenos (3)	Problemas en la evaluación
EMPATÍA (Reconoce sentimientos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pasivo (1)	Agresivo (2)	Asertivo (3)	Problemas en la evaluación
ASERTIVIDAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Baja (1)	Media (2)	Alta (3)	Problemas en la evaluación
EXTRAVERSIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AQUIESCENCIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESEABILIDAD SOCIAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IDENTIFICACIÓN DE ESTADOS SUBJETIVOS // CAPACIDAD MORAL Y DE REPRESENTACIÓN				
	No Explorado (1)	NO (2)	SI (3)	Problemas evalu.
PROPIOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AJENOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DISTINGUIR BIEN/MAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DISTINGUIR REALIDAD/FANTASIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IMAGINACIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REPRODUCIR ESCENAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REPROD. CONVERSACION	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ASIGNACIÓN ROLES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 4
CAPALIST V.2

CAPALIST v.2 (Lista de Chequeo)

La lista de chequeo se encuentra dividida en dos partes claramente diferenciadas, las numeradas corresponden con el listado de preguntas adjuntado más abajo, para valorar en el mismo momento de la realización de la entrevista; las señaladas con la letra A, se corresponden con capacidades que deben evaluarse al final de la entrevista de manera.

CAPACIDADES COGNITIVAS BÁSICAS				
MEMORIA				
	No recuerda los sucesos vitales (1)	Recuerda sucesos vitales más significativos y cercanos en el tiempo (2)	Recuerda sucesos vitales (3)	Problemas en la evaluación
MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Problemas para reproducir aprendizajes	Recuerda los contenidos más importantes y recientemente adquiridos	Recuerda contenidos aprendidos de manera normal	Problemas en la evaluación
MEMORIA SEMÁNTICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	No recuerda sucesos ocurridos (espacio /temporal)	Problemas para reproducir un suceso ocurrido en la línea espacio temporal	Recuerda un episodio ocurrido con normalidad	Problemas en la evaluación
MEMORIA EPISÓDICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas:				
PERCEPCIÓN				
	Incapacidad total (1)	Alterada (déficit documentado) (2)	Normal (3)	Problemas en la evaluación
VISUAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AUDITIVA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ATENCIÓN				
	Alterada (no discrimina /atiende estímulos) (1)	--	Preservada / normal (3)	Problemas en la evaluación
ATENCIÓN SELECTIVA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Alterada (no centra el tema) (1)	Menos de 5 min, necesita cambios o descansos (2)	Preservada / normal (3)	Problemas en la evaluación
ATENCIÓN SOSTENIDA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas:				

CAPACIDADES COGNITIVAS SECUNDARIAS				
COGNOSCITIVAS				
	NO TIENE LA DESTREZA O CON DIFICULTAD (1)	DESTREZA BÁSICA (2)	DOMINA (3)	Problemas en la evaluación
ORIENTACIÓN ESPACIAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ORIENTACIÓN TEMPORAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TIEMPO PRESENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TIEMPO PASADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESCRIPCIÓN PERSONAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESCRIPCIÓN LUGARES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESCRIPCIÓN COSAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ORDEN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CANTIDAD (MUCHOS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CANTIDAD (POCOS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CADENAS DE ACCIONES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RAZONAMIENTO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas:				
IDENTIFICACIÓN DE ESTADOS SUBJETIVOS // CAPACIDAD MORAL Y DE REPRESENTACIÓN				
	NO TIENE LA DESTREZA O CON DIFICULTAD (1)	DESTREZA BÁSICA (2)	DOMINA (3)	Problemas en la evaluación
PROPIOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AJENOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DISTINGUIR BIEN/MAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DISTINGUIR REALIDAD/FANTASIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DISTINGUIR VERDAD/MENTIRA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IMAGINACIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REPRODUCIR ESCENAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REP. CONVERSACIONES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas:				
PARTES DEL CUERPO				
	NO TIENE LA DESTREZA O CON DIFICULTAD (1)	DESTREZA BÁSICA (2)	DOMINA (3)	Problemas en la evaluación
PARTES DEL CUERPO (TÉRMINOS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> i
COMUNICACIÓN				
	MONOSÍLABOS (1)	FRASES (1-3 PALABRAS) (2)	FRASES (S-V-P) ¹ (3)	Problemas en la evaluación
EXPRESIÓN ORAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	DÉFICIT GRAVE (1)	FRASES SIMPLES (2)	CONVERSACIÓN (3)	Problemas en la evaluación
COMPREENSIÓN ORAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CATATONIA (1)	NO ADECUADO (2)	ADECUADO (3)	Problemas en la evaluación
EXPRESIVIDAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas				

INTERACCIÓN SOCIAL				
	PASIVO (1)	AGRESIVO (2)	ASERTIVO (3)	Problemas en la evaluación
ASERTIVIDAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	BAJA (1)	MEDIA (2)	ALTA (3)	Problemas en la evaluación
EXTRAVERSIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AQUIESCENCIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESEABILIDAD SOCIAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas:				

CAPALIST v.2 (Lista de Preguntas)

EVALUACIÓN INICIAL	
PRESENTACIÓN	Hola, (como ya sabes) yo me llamo..... y él / ella se llama..... ¿Me puedes decir tu nombre completo? ¿Cuántos años tienes?
ORIENTACIÓN ESPACIAL 2	¿Dónde estamos ahora? ¿Cómo se llama esta habitación? (si no lo sabe se lo explicamos y utilizamos sus referencias) ¿Cómo se llama el pueblo / ciudad dónde estamos?
ORIENTACIÓN TEMPORAL 2	¿Sabes qué hora es? (Si no lo sabe): ¿Es por la mañana o por la tarde? ¿Me puedes decir qué día es hoy? ¿Y qué día de la semana es? ¿Has desayunado / comido / merendado ya? ¿Sabes en qué mes estamos? ¿Y en qué año?
MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA ORDENACIÓN 1 Y 2	¿Cómo se llama tu papa/mama? ¿Tienes hermanos/as? ¿Cómo se llaman? ¿Quién es el mayor/menor? ¿Cómo se llama tu profesor-a?
MEMORIA SEMÁNTICA 1	¿Cuál es la última canción que has aprendido? (preguntar sobre la temática) ¿Cuáles son las letras de tu nombre? (preguntar a los padres/profesores lo último que han aprendido en el colegio.
EVALUACIÓN CON DIBUJO	
EXPLICACIÓN DE LA TAREA	He / Hemos venido a hablar contigo un ratito (explicar en qué trabajamos si es necesario), pero antes vamos a dibujar / trabajar con este dibujo. Tú puedes colorearlo si quieres con estos colores y mientras yo te voy a ir haciendo unas preguntas sobre lo que ves en el dibujo, ¿Vale?
DESCRIPCIÓN GENERAL 2	¿Qué cosas ves en el dibujo? Dime todo lo que veas. (Si no sabe, le vamos señalando para que los nombre)
CORRECCIÓN AL ENTREVISTADOR	Oye, (llamarle por otro nombre)..... Disculparnos por el error cometido. <i>Pinta ahora con el color rojo (y le damos otro; esperamos a que nos corrija o que coja el rojo)</i>
COLORES	¿Sabes qué color es éste? (señalando un lápiz) ¿Y éste? (sobre otro lápiz)
DESCRIPCIÓN DE PERSONAS ORDENACIÓN 2	¿Cuántos niños hay en el dibujo? ¿Y niñas? También evalúa cantidad. ¿Cuál es el más alto? ¿Y el más bajo? Estos recuadros son para escribir su nombre, ponle el nombre que tú quieras ¿Cuántos años crees que tienen? (Si no lo sabe) Estos números son sus años. ¿Cuántos años tienen cada uno? Este de aquí (el de al lado del árbol) vas a ser tú, ¿Por lo tanto cómo se llama? ¿Y cuántos años tendrá? Entonces, ¿Quién es el más mayor? ¿Y el más pequeño? ¿Me puedes decir cómo va vestida la niña? ¿Qué lleva puesto? Desde abajo a arriba. (Si no sabe, se le va señalando) Y el niño, ¿me puedes decir cómo va vestido el niño? ¿Qué lleva puesto? Desde abajo a arriba. (Si no sabe, se le va señalando)

PARTES DEL CUERPO 4	Ahora voy a ir señalando partes del cuerpo de los niños y tú me dices cómo se llaman, ¿vale?
DESCRIPCIÓN DE LUGARES 2	¿Dónde están los niños del dibujo? Y en el ¿qué cosas hay?(que lo describa con sus palabras)
RESISTENCIA A SUGESTIÓN	Oye yo veo un perro...¿sabes dónde está? (esperar la respuesta del niño mientras se mira fijamente el dibujo.) Si finalmente no accede a la sugestión felicitarle y señalar que te has equivocado.
REPRESENTACIÓN TEMPORAL 2	En el dibujo, ¿es de día o de noche? Si no se aclara.... ¿los niños cuando juegan al balón es de día o de noche Y ¿por qué crees que es de día / de noche? Entonces, ¿qué dibujamos, el sol o la luna? Pues si quieres, dibújalo.
SITUACIÓN ESPACIAL 2	¿Ves el pájaro? ¿Está arriba o debajo de la casa? Píntalo del color que quieras. Y los niños, ¿están dentro o fuera? ¿Dentro o fuera de la casa? El balón, ¿Está encima o debajo del pie? ¿Qué niño está más lejos del árbol? ¿Y cuál está más cerca?
FRECUENCIA / DURACIÓN 2	¿Qué dura más: un partido de fútbol o lo que tardas en ponerte un calcetín? ¿Un partido de futbol dura mucho tiempo o poco tiempo? ¿Cuántas veces cenas al día
CANTIDAD 2	¿Ves lo que hay en el árbol? ¿Qué son? ¿Cuántas hay? Si no da número (contar): ¿muchas o pocas? Y ¿dónde hay más manzanas? (aquí o aquí, derecha o izquierda)
CADENA DE ACCIONES 2	Y ¿qué crees que están o estaban haciendo los niños? (Si no lo sabe): ¿Para qué es el balón que tiene el niño? ¿Cómo se juega al fútbol? ¿Con qué partes del cuerpo se juega al fútbol? ¿Podrías jugar con la mano? ¿Cuántos equipos juegan un partido de fútbol? Si no se aclara...puede jugar el Madrid, el Sevilla y el Atleti? ¿Cómo se gana un partido?
MEMORIA EPISODICA 1	Ponemos el dibujo boca abajo y le pedimos que nos explique qué había en el dibujo, sin mirarlo. ¿Dónde estaba el pájaro? ¿Cuántas niñas había? ¿Recuerdas cómo se llamaban los niños? ¿Qué tenía el árbol? ¿A qué estaban jugando los niños? ¿Quién tenía el balón?
RESISTENCIA A LA SUGESTIÓN	¿Y el perro? ¿Dónde estaba?

LA HISTORIA DE LA VIÑETA

IDENTIFICACIÓN DE ESTADOS SUBJETIVOS 3	¿Qué crees que ocurre en el dibujo? Si no comprende la pregunta se señala al hombre enfadado y se le dice ¿Por qué crees que está enfadado? Preguntar por las distintas emociones de los personajes
<p>Los tres niños están jugando al balón y el más mayor de los tres (se usa el nombre que haya puesto) le da una patada muy fuerte... Tan fuerte que golpea contra una ventana y se rompe. El señor sale de la casa un poco enfadado por la sorpresa y el susto, y como ve allí a los tres niños y él no ha visto quién ha sido, le pregunta uno a uno quién ha roto su ventana". Aquí se le recuerda que él está detrás del árbol y que ha visto todo Primero le pregunta al mayor de los tres (se usa su nombre), y le dice: yo no he sido, ha sido el pequeño (se usa el nombre). Luego le pregunta al pequeño (nombre) y le dice: yo no he sido, ha sido el mayor (nombre). Por último pregunta al mediano (nombre) y éste dice: yo no he sido, ha sido el pequeño (nombre).</p>	
DISTINGUIR VERDAD//MENTIRA 3	¿Quién ha dicho la verdad de los tres?", recordándole de nuevo que él estaba allí y que a él no le va a pasar nada, pero que tiene que decir la verdad porque es el único testigo que ha visto todo. "¿Quién ha mentido de los tres?"
DISTINGUIR BIEN//MAL 3	¿Quién crees tú que se va a llevar la regañina del señor?" Una vez que conteste, se le pregunta por qué lo cree, qué le parece, y cuál es la verdad. Y eso está bien o está mal. Explicar que el señor no va a castigar a ninguno; sólo quiere que tengan cuidado porque se pueden cortar con los cristales.

ANEXO 5
CAPALIST V.3

PRESENTACIÓN INICIAL		NINO:		
Hola, (como ya sabes) yo me llamo..... y él / ella se llama. Hoy hemos venido a dibuja/colorear contigo este dibujo ¿Te gusta? (Se coloca el dibujo y los lápices de colores encima de mesa....se deja que el propio niño se organice. Asignar los valores de cada categoría (1-2-3))				
MEMORIA				
Preguntas	Categoría	1	2	3
		No tiene la destreza o con dificultad	Destreza Básica	Domina
¿Me puedes decir tu nombre completo?	Memo 1			
¿Cuántos años tienes?	Memo 1			
¿Cómo se llama tu papa/mama?	Memo 1			
¿Tienes herman@s? ¿Cómo se llaman? // SINO AMIGO	Memo 1			
¿Cómo se llama tu profesor-a?	Memo 1			
¿Cómo vienes todos los días al colegio? (Sino da respuesta dar opciones andando en autobús en coche)	Memo 1			
La última vez que te han reído mucho ¿qué estabas haciendo?	Memo 1			
PARCIALES MEMO-1		0	0	0
TOTAL ACIERTOS MEMO-1		0		
ORIENTACIÓN ESPACIAL TEMPORAL				
Preguntas	Categoría	1	2	3
		No tiene la destreza o con dificultad	Destreza Básica	Domina
¿Dónde estamos ahora?	O. Espacial 1			
¿Dónde está el baño mas cerca de aquí?	O. Espacial 1			
¿Dónde está tu casa?	O. Espacial 1			
PARCIALES O ESPACIAL -1		0	0	0
TOTAL O ESPACIAL-1		0		
¿Es por la mañana, por la tarde o por la noche?	O. Temporal 1			
¿Me puedes decir qué día es hoy?	O. Temporal 1			
¿Y qué día de la semana es?	O. Temporal 1			
¿Has desayunado / comido / merendado ya? [1]	O. Temporal 1			
¿Sabes en qué estación del año estamos?	O. Temporal 1			
¿Y en qué año?	O. Temporal 1			
PARCIALES O TEMPORAL-1		0	0	0
TOTAL O TEMPORAL -1		0		
Oye, (llamarle por otro nombre).....	Corrección al Entrevistador			
DESCRIPCIONES				
Preguntas	Categoría	1	2	3
		No tiene la destreza o con dificultad	Destreza Básica	Domina
Cómo es tu profesora (Mínimo 2 elementos)	D personas			
Ahora cierra los ojos y dime como soy yo (descripción de la entrevistadora Mínimo 2 elementos)	D personas			
¿Me puedes decir cómo va vestida la niña? Desde abajo a arriba. (Si no sabe, se le va señalando)	D personas			
Dime quien son niños y quién son niñas en el dibujo (ponemos los nombres)	D personas			
¿Cuál es el más alto?	D personas			
¿Y el más bajo?	D personas			
Paintando el dibujo.... ¿qué color es este? ¿y este otro? (mínimo 5 colores)	D. Cosas			
¿Qué cosas ves en el dibujo? Mínimo 5 elementos	D. Cosas			
Oye, tu profe se llama _____ (introducir error)	Corrección al Entrevistador			
Y el niño, ¿me puedes decir cómo va vestido el niño? Desde abajo a arriba. (Si no sabe, se le va señalando). Mínimo X elementos	D personas			
Ahora voy a ir señalando partes del cuerpo de los niños y tú me dices cómo se llaman, ¿vale?	D personas			
¿Dónde están los niños del dibujo?	D lugares			
Y en el dibujo ¿me describes cómo es la casa?	D cosas.			
Oye yo veo un perro.... ¿sabes dónde está? (esperar la respuesta del niño mientras se mira fijamente el dibujo.) Si finalmente no accede a la sugestión felicitarle y señalar que te has equivocado.	RESISTENCIA A LA SUGESTION 1			
¿Qué es lo que hay en el árbol?	D. Cosas			
¿Qué cosas hay en tu clase	D lugares			
¿Qué cosas hay en esta habitación	D lugares			
¿Cómo es el gimnasio de tu colegio	D lugares			
¿Cómo es un supermercado en el que compras con papa y mama	D lugares			
¿Cómo es un parque en el que juegas	D lugares			
¿qué llevas en tu mochila	D. Cosas			
¿Cómo es tu cazadora/abrigo/chaqueta	D. Cosas			
¿Cómo es un cuarto de baño/servicio que está cerca de tu clase	D lugares			
¿Cómo es una cocina	D lugares			
TOTAL D. PERSONAS		0	0	0
TOTAL D. COSAS		0	0	0
TOTAL D.LUGARES		0	0	0
TOTAL DESCRIPCIONES		0		

NUMERO (CANTIDAD Y ORDEN)				
Preguntas	Categoría	1	2	3
		No tiene la destreza o con dificultad	Destreza Básica	Domina
¿Cuántas manzanas(X) hay? Contar con el niño (Sabe contar hasta.....)	Cantidad			
¿Hay muchas o pocas "manzanas, ciruelas....."?	Cantidad			
¿Dónde hay más "manzanas"? (aquí o aquí, derecha o izquierda)	Cantidad			
¿Cuántas veces comes al día?	Cantidad			
<i>Pinta ahora con el color rojo (y le damos otra; esperamos a que nos corrija o que coja el rojo)</i>	Corrección al entrevistador 3			
Disculpamos por el error cometido.				
¿Cuántos niños hemos dicho que hay en el dibujo?	Cantidad			
Con unas cuantas pinturas fuera del estuche y el resto dentro del mismo ¿dónde hay más pinturas dentro del estuche o encima de la mesa	Cantidad			
¿Cuál es el más mayor de los niños del dibujo?	Orden			
¿Cuál es el más pequeño de los niños del dibujo?	Orden			
¿Qué haces primero comer o lavarte los dientes?	Orden			
¿Qué ropa te pones primero cuando te vistes? (sino da respuesta, dar opciones desordenadas)	Cadenas de acciones			
Para beber agua que tienes que hacer	Cadenas de acciones			
Si tuviera que lavarme los dientes que tendría que hacer (paso por paso)	Cadena de acciones			
Que cosas haces antes de ir a la cama a dormir	Cadenas de acciones			
PARCIALES CANTIDAD		0	0	0
PARCIALES CADENAS DE ACCIONES		0	0	0
PARCIALES ORDEN		0	0	0
TOTAL NUMERO			0	
TOTAL CADENAS DE ACCIONES			0	
RAZONAMIENTO ORIENTACIÓN (E/T)				
Preguntas	Categoría	1	2	3
		No tiene la destreza o con dificultad	Destreza Básica	Domina
En el dibujo, ¿es de día o de noche?	O. Temporal 2			
Si no se aclara.... ¿los niños cuando juegan al balón es de día o de noche	O. Temporal 2			
Entonces, ¿qué dibujamos, el sol o la luna? Pues si quieres, dibújalo	O. Temporal 2			
¿Ves el pájaro? ¿Está arriba o debajo de la casa? Píntalo del color que quieras.	O. Espacial 2			
Y los niños, ¿están dentro o fuera de la casa?	O. Espacial 2			
El balón, ¿Está encima o debajo del pie?	O. Espacial 2			
¿Qué niño está más lejos del árbol?	O. Espacial 2			
¿Qué niño está más cerca del árbol?	O. Espacial 2			
TOTAL OT 2		0	0	0
TOTAL OE 2		0	0	0
TOTAL OT 1+OT2		0		
TOTAL OE1+OE2		0		
MEMORIA 2				
Preguntas	Categoría	1	2	3
		No tiene la destreza o con dificultad	Destreza Básica	Domina
¿Cuál es la última canción que has aprendido? (preguntar sobre la temática y a los profesores lo último que han aprendido en el colegio). Animar al relato libre	Memo 2			
¿Qué habéis hecho ayer en clase?	Memo 2			
Ponemos el dibujo boca abajo y le pedimos que nos explique qué había en el dibujo, sin mirarlo. (Mínimo explicar la escena general)		1	2	3
		No tiene la destreza o con dificultad	Destreza Básica	Domina
¿Dónde estaba el pájaro?	Memo 2			
¿Cuántas niñas había?	Memo 2			
¿Recuerdas cómo se llamaban los niños?	Memo 2			
¿Qué tenía el árbol?	Memo 2			
¿A qué estaban jugando los niños?	Memo 2			
¿Quién tenía el balón?	Memo 2			
¿Y el perro? ¿Dónde estaba?	Resistencia a la sugestión 2			
PARCIAL MEMO 2		0	0	0
TOTAL MEMO 2		0		

IDENTIFICACION ESTADOS SUBJETIVOS				
Preguntas	Categoria	1	2	3
		No tiene la destreza o con dificultad	Destreza Básica	Domina
¿Qué crees que ocurre en el dibujo? Si no comprende la pregunta se señala al hombre asustado y se le dice ¿Qué piensas que le pasa?	Id. Est. Subjetivos			
Si aún no entiende la pregunta....¿Cómo crees que está el señor triste, enfadado o contento?	Id. Est. Subjetivos			
Preguntar por las distintas emociones de los personajes.	Id. Est. Subjetivos			
¿Te acuerdas de la última vez que te hiciste daño? ¿qué paso? ¿Cómo estabas?	Id. Est. Subjetivos			
Si responde a la pregunta anterior....preguntar por ¿Cómo crees que se sentía mamá/papa/hermano?	Id. Est. Subjetivos			
Te acuerdas de la última vez que han castigado a un amigo en clase. Si responde afirmativamente...	Id. Est. Subjetivos			
¿Cómo crees que se sentía tu amigo?	Id. Est. Subjetivos			
¿Cómo crees que se sentía tu profesora?	Id. Est. Subjetivos			
PARCIAL IDENTIFICACION ESTADOS SUBJETIVOS		0	0	0
TOTAL IDENTIFICACION ESTADOS SUBJETIVOS		0		
TOTAL MEMO		0		
HISTORIA DE LA VINETA Los tres niños están jugando al balón y el más mayor de los tres (se usa el nombre que haya puesto) le da una patada muy fuerte... Tan fuerte que golpea contra una ventana y se rompe. El señor sale de la casa un poco enfadado por la sorpresa y el susto, y cómo ve allí a los tres niños y él no ha visto quién ha sido, le pregunta uno a uno quién ha roto su ventana". Aquí se le recuerda que él está detrás del árbol y que ha visto todo Primero le pregunta al mayor de los tres (se usa su nombre), y le dice: yo no he sido, ha sido el pequeño (se usa el nombre). Luego le pregunta al pequeño (nombre) y le dice: yo no he sido, ha sido el mayor (nombre). Por último pregunta al mediano (nombre) y éste dice: yo no he sido, ha sido el pequeño (nombre).				
CAPACIDAD MORAL (VERDAD/MENTIRA BIEN/MAL)				
Preguntas	Categoria	1	2	3
		No tiene la destreza o con dificultad	Destreza Básica	Domina
¿Quién ha dicho la verdad de los tres?", recordándole de nuevo que él estaba allí y que a él no le va a pasar nada, pero que tiene que decir la verdad porque es el único testigo que ha visto todo.	V/M			
"¿Quién ha mentido de los tres?"	V/M			
¿Quién crees tú que se va a llevar la regañina del señor?"	V/M			
¿Por qué crees que "X" se va a llevar la regañina?	V/M			
¿Quién rompió realmente el cristal? ¿cuál es la verdad?	V/M			
Y eso está bien o está mal.	Bien/Mal			
Explicar que el señor no va a castigar a ninguno; sólo quiere que tengan cuidado porque se pueden cortar con los cristales.	Bien/Mal			
PARCIALES CAPACIDAD MORAL		0	0	0
TOTAL CAPACIDAD MORAL		0		
¿Dónde estaba el ratón en el dibujo?	Resistencia a la Sugestión 3			
TOTAL CORRECCION AL ENTREVISTADOR		0		
TOTAL RESISTENCIA A LA SUJETIVIDAD		0		

ANEXO 6

PREGUNTAS UTILIZADAS PARA LA EXPLORACIÓN DE LA CONDICIÓN

RECUERDO CON INDICIOS TAREA DE HECHOS COMPLEJOS

**PREGUNTAS UTILIZADAS PARA LA EXPLORACIÓN DE LA CONDICIÓN
RECUERDO CON INDICIOS DE LA TAREA DE HECHOS COMPLEJOS**

1. Qué más cosas viste en el video
2. Si explica que ve a personajes...
 - a. Cómo era la (mujer, chica o niña)
 - b. Cómo iba vestida
 - c. Qué edad tenía
 - i. Si no sabe hacer comparaciones (Era una niña como tú, o una chica como mamá).
 - d. Dónde estaba la niña
 - e. En qué posición estaba
 - i. Si no sabe responder dar opciones (de pie, sentada o tumbada)

Repetir esta secuencia con los personajes que diga el niño o la niña.
3. Que hacen los personajes
 - a. Si no sabe.....¿Hablan entre ellos?
 - b. Si responde afirmativamente... ¿De qué hablan?
 - c. Si hablan de un juego...Explícame como era el juego
 - d. Como era la habitación
4. Que cosas había en la habitación
5. Era de día o de noche

ANEXO 7

HOJA COMPARATIVA FAMILIAS ¿CUÁNTO CREO QUE SABE?

¿CUÁNTO CREO QUE SABE?

A continuación se muestra una tabla con las características de los test administrados a su hijo/a o alumno/a. Por favor, valore cada uno de ellos, en función de la creencia que Vd. perciba sobre las aptitudes intelectuales del menor.

Nombre del Niño/a:

Nombre	Descripción	Valor
COMPRESIÓN VERBAL Ejemplo/Aclaración <i>Existen varios grupos de ítems, éste es sólo uno de ellos</i>	<p>Lenguaje Receptivo: Comprensión de instrucciones orales relacionadas con conceptos lingüísticos básicos. En él se comprueba la comprensión del niño/a tanto de los nombres de los objetos, de las funciones de los mismos, de las preposiciones.</p> <p>Se colocan nueve figuras geométricas de plástico: círculos, triángulos y cuadrados de tres colores diferentes (rojo, azul y amarillo).</p> <p>La instrucción que se le dice al niño es la siguiente: "Dame todas las figuras rojas menos el cuadrado".</p>	1. Muy bajo 2. Bajo 3. Medio Bajo 4. Medio 5. Medio Alto 6. Alto 7. Muy Alto
NOMINACIÓN Ejemplo/Aclaración	<p>Lenguaje Expresivo: Conocimiento del vocabulario.</p> <p>Los ítems consisten en imágenes de objetos a color que se muestran al niño de una en una para que la nombre. El acierto en la realización depende de que el niño tenga un buen nivel de vocabulario.</p>	1. Muy bajo 2. Bajo 3. Medio Bajo 4. Medio 5. Medio Alto 6. Alto 7. Muy Alto
SEMEJANZAS GRÁFICAS Ejemplo/Aclaración	<p>Razonamiento no verbal en el emparejamiento de figuras que tienen en común un elemento o concepto.</p> <p>En cada ítem se presenta una fila de cuatro imágenes o diseños. El niño debe colocar una tarjeta que contiene una única imagen o diseño debajo de la imagen con la que se corresponde. La dificultad creciente de los ítems supone reconocer relaciones basadas en conceptos o elementos comunes. Por ejemplo, el niño debe unir la imagen de un pie con una de las cuatro imágenes sobre ropa que se le presentan (la del calcetín).</p>	1. Muy bajo 2. Bajo 3. Medio Bajo 4. Medio 5. Medio Alto 6. Alto 7. Muy Alto Alto

Nombre	Descripción	Valor
CONCEPTOS NUMÉRICOS Ejemplo/Aclaración	<p>Conocimiento de conceptos prenuméricos y numéricos y resolución de problemas con ellos.</p> <p>Las puntuaciones en este test representan el conocimiento adquirido por el niño y la aplicación de conceptos sobre números y cantidades. Este test evalúa entre otros conceptos y habilidades: enumerar de memoria los números hasta el diez, contar hasta diez objetos señalándolos, emparejar y clasificar de acuerdo a aspectos cualitativos, emparejar y clasificar por número, los conceptos de más, menos lo mismo/igual, sumas y restas, ordinales, etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muy bajo 2. Bajo 3. Medio Bajo 4. Medio 5. Medio Alto 6. Alto 7. Muy Alto
COPIA Ejemplo/Aclaración	<p>Habilidad visoperceptiva y coordinación motora fina en la copia de dibujos lineales.</p> <p>Relacionado con el desarrollo de las habilidades de escritura y emparejamiento perceptivo. Los ítems del test engloban un rango amplio de dificultad. Los primeros ítems son figuras muy simples como, por ejemplo, una línea recta o un círculo; los siguientes incluyen formas de letras o figuras geométricas más complejas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muy bajo 2. Bajo 3. Medio Bajo 4. Medio 5. Medio Alto 6. Alto 7. Muy Alto
CUBOS Ejemplo/Aclaración	<p>Razonamiento no verbal y visualización espacial en la reproducción de diseños con cubos de colores.</p> <p>Test no verbal que mide la aptitud espacial y se relaciona con la capacidad cognitiva general. En los primeros ítems de cubos, dirigidos a los más pequeños, el niño debe reproducir los modelos mediante cuadrados de gomaespuma planos con una cara amarilla y otra negra. Los ítems posteriores requieren construir los modelos con cubos de plástico. Cada lado del cubo puede ser negro, amarillo, amarillo y negro (dividido horizontal y diagonalmente). Los ítems van aumentando en dificultad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muy bajo 2. Bajo 3. Medio Bajo 4. Medio 5. Medio Alto 6. Alto 7. Muy Alto
RECONOCIMIENTO DE IMÁGENES Ejemplo/Aclaración	<p>Memoria visual a corto plazo mediante el reconocimiento de objetos.</p> <p>Cada ítem consiste en una o más imágenes de objetos familiares presentados durante 5 segundos. Después se gira la página mostrando un conjunto de dibujos que incluyen el estímulo original. El niño tiene que identificar el dibujo o los dibujos presentados inicialmente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muy bajo 2. Bajo 3. Medio Bajo 4. Medio 5. Medio Alto 6. Alto 7. Muy Alto

ANEXO 8
CAPALIST V.4

PRESENTACIÓN INICIAL		NIÑO:	
Hola, (como ya sabes) yo me llamo..... y él / ella se llama. Hoy hemos venido a dibuja/colorear contigo este dibujo ¿Te gusta? (Se coloca el dibujo y los lápices de colores encima de mesa....se deja que el propio niño se organice. Asignar			
MEMORIA			
Preguntas	Categoría	0	1
		No tiene la destreza	Domina
¿Me puedes decir tu nombre completo?	MEMORIA		
¿Cuántos años tienes?	MEMORIA		
¿Cómo se llama tu papa/mama?	MEMORIA		
¿Tienes herman@s? ¿Cómo se llaman? // SINO AMIGO	MEMORIA		
¿Cómo se llama tu profesor-a?	MEMORIA		
¿Cómo vienes todos los días al colegio? (Sino da respuesta dar opciones andando en autobús en coche)	MEMORIA		
La ultima vez que te han reñido mucho ¿qué estabas haciendo?	MEMORIA		
ORIENTACIÓN ESPACIAL TEMPORAL			
Preguntas	Categoría	0	1
		No tiene la destreza	Domina
¿Dónde estamos ahora?	ORIENTACION		
¿Dónde está el baño mas cerca de aquí?	ORIENTACION		
¿Dónde está tu casa?	ORIENTACION		
¿Es por la mañana, por la tarde o por la noche?	ORIENTACION		
¿Me puedes decir qué día es hoy?	ORIENTACION		
¿Y qué día de la semana es?	ORIENTACION		
¿Has desayunado / comido / merendado ya?[1]	ORIENTACION		
¿Sabes en qué estación del año estamos?	ORIENTACION		
¿Y en qué año?	ORIENTACION		
Oye, (llamarle por otro nombre).....	MORAL		
DESCRIPCIONES			
Preguntas	Categoría	0	1
		No tiene la destreza	Domina
Cómo es tu profesora (Mínimo 2 elementos)	DESCRIPCION		
Ahora cierra los ojos y dime como soy yo (descripción de la entrevistadora Mínimo 2 elementos)	DESCRIPCION		
¿Me puedes decir cómo va vestida la niña? Desde abajo a arriba. (Si no sabe, se le va señalando)	DESCRIPCION		
Dime quien son niños y quién son niñas en el dibujo (ponemos los nombres)	DESCRIPCION		
¿Cuál es el más alto?	DESCRIPCION		
¿Y el más bajo?	DESCRIPCION		
Pintando el dibujo.... ¿qué color es este? ¿y este otro? (mínimo 5 colores)	DESCRIPCION		
¿Qué cosas ves en el dibujo? Mínimo 5 elementos	DESCRIPCION		
Oye, tu profe se llama _____ (introducir error)	MORAL		
Y el niño, ¿me puedes decir cómo va vestido el niño? Desde abajo a arriba. (Si no sabe, se le va señalando). Mínimo X elementos	DESCRIPCION		
Ahora voy a ir señalando partes del cuerpo de los niños y tú me dices cómo se llaman, ¿vale?	DESCRIPCION		
	DESCRIPCION		
¿Dónde están los niños del dibujo?	DESCRIPCION		
Y en el dibujo ¿me describes cómo es la casa?	DESCRIPCION		
Oye yo veo un perro.... ¿sabes dónde está? (esperar la respuesta del niño mientras se mira fijamente el dibujo.) Si finalmente no accede a la sugestión felicitarle y señalar que te has equivocado.	MORAL		

¿Qué es lo que hay en el árbol?	DESCRIPCION		
Qué cosas hay en tu clase	DESCRIPCION		
Qué cosas hay en esta habitación	DESCRIPCION		
Cómo es el gimnasio de tu colegio	DESCRIPCION		
Cómo es un supermercado en el que compras con papa y mama	DESCRIPCION		
Cómo es un parque en el que juegas	DESCRIPCION		
que llevas en tu mochila	DESCRIPCION		
Cómo es tu cazadora/abrigo/chaqueta	DESCRIPCION		
Cómo es un cuarto de baño/servicio que está cerca de tu clase	DESCRIPCION		
Cómo es una cocina	DESCRIPCION		
NÚMERO (CANTIDAD Y ORDEN)			
Preguntas	Categoría	1	3
		No tiene la destreza o con dificultad	Domina
¿Cuántas manzanas(X) hay? Contar con el niño (Sabe contar hasta.....)	ORIENTACION		
¿Hay muchas o pocas "manzanas, ciruelas...."?	ORIENTACION		
¿Dónde hay más "manzanas"? (aquí o aquí, derecha o izquierda)	ORIENTACION		
¿Cuántas veces comes al día?	ORIENTACION		
<i>Pinta ahora con el color rojo (y le damos otro; esperamos a que nos corrija o que coja el rojo)</i>	MORAL		
<i>Disculparnos por el error cometido.</i>			
¿Cuántos niños hemos dicho que hay en el dibujo?	ORIENTACION		
Con unas cuantas pinturas fuera del estuche y el resto dentro del mismo ¿dónde hay más pinturas dentro del estuche o encima de la mesa	ORIENTACION		
¿Cuál es el más mayor de los niños del dibujo?	ORIENTACION		
¿Cuál es el más pequeño de los niños del dibujo?	ORIENTACION		
¿Qué haces primero comer o lavarte los dientes?	ORIENTACION		
¿Qué ropa te pones primero cuando te vistes? (sino da respuesta, dar opciones desordenadas)	ORIENTACION		
Para beber agua que tienes que hacer	ORIENTACION		
Si tuviera que lavarme los dientes que tendría que hacer (paso por paso)	ORIENTACION		
Que cosas haces antes de ir a la cama a dormir	ORIENTACION		
RAZONAMIENTO ORIENTACIÓN (E/T)			
Preguntas	Categoría	0	1
		No tiene la destreza	Domina
En el dibujo, ¿es de día o de noche?	ORIENTACION		
Si no se aclara.... ¿los niños cuando juegan al balón es de día o de noche	ORIENTACION		
Entonces, ¿qué dibujamos, el sol o la luna? Pues si quieres, dibújalo	ORIENTACION		
¿Ves el pájaro? ¿Está arriba o debajo de la casa? Píntalo del color que quieras.	ORIENTACION		
Y los niños, ¿están dentro o fuera de la casa?	ORIENTACION		
El balón, ¿Está encima o debajo del pie?	ORIENTACION		
¿Qué niño está más lejos del árbol?	ORIENTACION		
¿Qué niño está más cerca del árbol?	ORIENTACION		

MEMORIA 2			
Preguntas	Categoría	No tiene la destreza	Domina
¿Cuál es la última canción que has aprendido? (preguntar sobre la temática y a los profesores lo último que han aprendido en el colegio). Animar al relato libre	MEMORIA		
¿Qué habéis hecho ayer en clase?	MEMORIA		
Ponemos el dibujo boca abajo y le pedimos que nos explique qué había en el dibujo, sin mirarlo. (Mínimo explicar la escena general)		0	1
		No tiene la	Domina
¿Dónde estaba el pájaro?	MEMORIA		
¿Cuántas niñas había?	MEMORIA		
¿Recuerdas cómo se llamaban los niños?	MEMORIA		
¿Qué tenía el árbol?	MEMORIA		
¿A qué estaban jugando los niños?	MEMORIA		
¿Quién tenía el balón?	MEMORIA		
¿Y el perro? ¿Dónde estaba?	MORAL		
IDENTIFICACION ESTADOS SUBJETIVOS			
Preguntas	Categoría	0	1
		No tiene la destreza	Domina
¿Qué crees que ocurre en el dibujo? Si no comprende la pregunta se señala al hombre asustado y se le dice ¿Qué piensas que le pasa?	MORAL		
Si aún no entiende la pregunta...¿Cómo crees que está el señor triste, enfadado o contento?	MORAL		
Preguntar por las distintas emociones de los personajes.	MORAL		
¿Te acuerdas de la última vez que te hiciste daño? ¿qué paso? ¿Cómo estabas?	MORAL		
Si responde a la pregunta anterior...preguntar por ¿Cómo crees que se sentía mamá/papa/hermano?	MORAL		
Te acuerdas de la última vez que han castigado a un amigo en clase. Si responde afirmativamente...	MORAL		
¿Cómo crees que se sentía tu amigo?	MORAL		
¿Cómo crees que se sentía tu profesora?	MORAL		

MEMORIA 2			
Preguntas	Categoría	No tiene la destreza	Domina
¿Cuál es la última canción que has aprendido? (preguntar sobre la temática y a los profesores lo último que han aprendido en el colegio). Animar al relato libre	MEMORIA		
¿Qué habéis hecho ayer en clase?	MEMORIA		
Ponemos el dibujo boca abajo y le pedimos que nos explique qué había en el dibujo, sin mirarlo. (Mínimo explicar la escena general)		0	1
		No tiene la	Domina
¿Dónde estaba el pájaro?	MEMORIA		
¿Cuántas niñas había?	MEMORIA		
¿Recuerdas cómo se llamaban los niños?	MEMORIA		
¿Qué tenía el árbol?	MEMORIA		
¿A qué estaban jugando los niños?	MEMORIA		
¿Quién tenía el balón?	MEMORIA		
¿Y el perro? ¿Dónde estaba?	MORAL		
IDENTIFICACION ESTADOS SUBJETIVOS			
Preguntas	Categoría	0	1
		No tiene la destreza	Domina
¿Qué crees que ocurre en el dibujo? Si no comprende la pregunta se señala al hombre asustado y se le dice ¿Qué piensas que le pasa?	MORAL		
Si aún no entiende la pregunta....¿Cómo crees que está el señor triste, enfadado o contento?	MORAL		
Preguntar por las distintas emociones de los personajes.	MORAL		
¿Te acuerdas de la última vez que te hiciste daño? ¿qué paso? ¿Cómo estabas?	MORAL		
Si responde a la pregunta anterior....preguntar por ¿Cómo crees que se sentía mamá/papa/hermano?	MORAL		
Te acuerdas de la última vez que han castigado a un amigo en clase. Si responde afirmativamente...	MORAL		
¿Cómo crees que se sentía tu amigo?	MORAL		
¿Cómo crees que se sentía tu profesora?	MORAL		
HISTORIA DE LA VINETA			
Los tres niños están jugando al balón y el más mayor de los tres (se usa el nombre que haya puesto) le da una patada muy fuerte... Tan fuerte que golpea contra una ventana y se rompe. El señor sale de la casa un poco enfadado por la			
CAPACIDAD MORAL (VERDAD/MENTIRA BIEN/MAL)			
Preguntas	Categoría	0	1
		No tiene la	Domina
¿Quién ha dicho la verdad de los tres?", recordándole de nuevo que él estaba allí y que a él no le va a pasar nada, pero que tiene que decir la verdad porque es el único testigo que ha visto todo.	MORAL		
"¿Quién ha mentido de los tres?"	MORAL		
¿Quién crees tú que se va a llevar la regañina del señor?"	MORAL		
¿Por qué crees que "X" se va a llevar la regañina?	MORAL		
¿Quién rompió realmente el cristal?¿cuál es la verdad?	MORAL		
Y eso está bien o está mal.	MORAL		
Explicar que el señor no va a castigar a ninguno; sólo quiere que tengan cuidado porque se pueden cortar con los cristales.	MORAL		
¿Dónde estaba el ratón en el dibujo?	MORAL		

ANEXO 9

EJEMPLO DE LOS RESULTADOS ARROJADOS POR EL PROGRAMA

INFORMÁTICO DEL CAPITALIST

Resultados Finales

Categoría	Resultados Positivos	Preguntas	%	Dominio
Orientacion	16	29	55	Destreza Básica
Descripciones	11	23	48	Destreza Básica Inferior
Moral	10	20	50	Destreza Básica
Memoria	7	15	47	Destreza Básica Inferior

Resultados Parciales

Categoría	Resultados Positivos	Resultados No Positivos	%	Dominio
Asertividad(A)	4	6	67	Destreza Básica
Id. Est. Subjetivos(ES)	3	8	38	Destreza Básica Inferior
Orientacion Temporal(OT)	5	8	63	Destreza Básica
Orientacion Espacial(OE)	4	9	44	Destreza Básica Inferior
Descripciones de Cosas (Dc)	3	5	60	Destreza Básica
Descripciones de Personas (Dp)	5	8	63	Destreza Básica
Capacidad Moral(CM)	3	6	50	Destreza Básica
Memoria(M)	7	15	47	Destreza Básica Inferior
Numero(N)	7	13	54	Destreza Básica
Descripciones de Lugares (DI)	3	9	33	No Tiene Destreza

