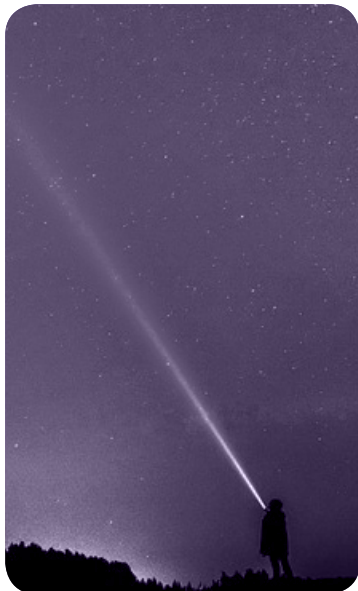




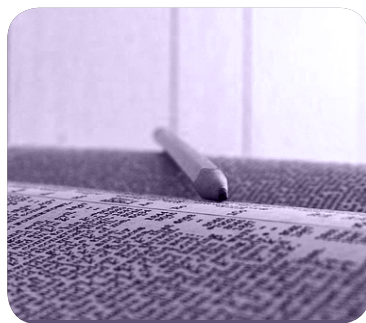
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología
/ 16-17

Psicología
de la Educación



Campus Internacional
excelencia UAM
CSIC+



**Conocimiento
previo, sugestión
y repetición
de entrevistas**
Miriam Peláez Devesa



CONOCIMIENTO PREVIO, SUGESTIÓN Y REPETICIÓN DE ENTREVISTAS

Previous Knowledge, Suggestion and
Repeated Interviews

Autora: Miriam Peláez Devesa
Tutoras: Margarita Diges y Nieves Pérez-Mata

Trabajo de Fin de Master
Master Oficial en Psicología de la Educación
Curso Académico 2016-2017

Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este trabajo examinó la influencia del conocimiento previo y de la repetición de entrevistas en la memoria y la sugestión. En la primera sesión a todos los participantes se les contó una historia sobre qué hace un gato al mirarse en un espejo (episodio narrado). Y después, a la mitad de los participantes se les mostró qué es un cuelgabolsos, y a la otra mitad se les enseñó cómo se usa y lo manipularon. Posteriormente, se realizaron dos entrevistas, una se hizo dos días después de la primera sesión y la otra una semana después de la segunda. Los resultados del episodio del gato indicaron que no hubo diferencias entre los grupos, pues el recuerdo fue muy elevado y los preescolares fueron capaces de proporcionar detalles basándose en su conocimiento previo. En cuanto al episodio del cuelgabolsos, los resultados mostraron que el grupo con experiencia proporcionó más detalles sobre la acción que había experimentado (colgar) en comparación con el grupo sin experiencia, y que hubo una interacción entre las sesiones y el grupo, igualándose en la Sesión 3 los detalles proporcionados por ambos grupos. Además, el grupo sin experiencia proporcionó una cantidad similar de detalles que el grupo con experiencia en lo referido a la acción de caer (acción falsa para ambos). En cuanto a la aceptación de la sugestión se encontró efecto techo para ambas acciones.

Palabras clave: conocimiento previo, repetición de entrevistas, sugestión.

Abstract

This study examined the influence of previous knowledge and repeated interviews on memory and suggestion. In the first session, all the participants heard a story about what a cat does when it is looking to itself in a mirror (narrated episode). After that, half of the participants were showed a bag-hanger, and the other half were taught how to use it and manipulate it. Two interviews were conducted, one of those was carry on two days after the first session and the other one week after the second. Results of the cat episode indicated that were no differences between the groups, recall was very high and that preschoolers could provide details based on their previous knowledge. Regarding to the bag-hanger episode, results indicated that the experienced group provided more details about the action they had experienced (hanging) compared to the non-experienced group, and there was an interaction between sessions and group, both groups providing similar details in Session 3. In addition, the non-experienced group provided a similar amount of details as the experienced group in the fall action (a false action for both groups). For the acceptance of the suggestion was found ceiling effect for both actions.

Keywords: previous knowledge, repeated interviews, suggestion.

Índice

Resumen	1
Introducción.....	3
Memoria y Sugestión.....	3
Conocimiento Previo, Memoria y Sugestión	5
Memoria, Sugestión y Repetición de Entrevistas	9
Esta Investigación.....	11
Método	13
Participantes.....	13
Materiales	14
Diseño.....	14
Episodio del gato	14
Episodio del cuelgabolsos.....	15
Procedimiento	17
Sesión 1.....	18
Sesión 2.....	19
Sesión 3.....	20
Codificación de las entrevistas.....	20
Resultados	24
Análisis preliminares	24
Episodio del gato	25
Episodio del cuelgabolsos.....	27
Acción de colgar	27
Acción de caer	30
Discusión.....	32
Episodio del gato	32
Episodio del cuelgabolsos.....	34
Agradecimientos.....	40
Referencias	41
Apéndices	46

Conocimiento Previo, Sugestión y Repetición de Entrevistas

Este trabajo pretende examinar, en el contexto de las declaraciones de menores, cómo influye el conocimiento previo de los preescolares (aspecto interno de las personas) en la memoria y en la aceptación de la sugestión. Y también cómo afecta la repetición de las entrevistas (aspecto ajeno a las personas) en la sugestión y la memoria. Para ello iremos de lo más general a lo más específico, es decir, empezaremos revisando estudios sobre memoria y sugestión en preescolares, para a continuación examinar qué se sabe de los efectos del conocimiento previo y la repetición de preguntas en la memoria y la sugestión.

Memoria y Sugestión

En los últimos años la literatura sobre Psicología del Testimonio se ha ido incrementando, siendo uno de los grandes temas de investigación en el estudio de la memoria. En 1900, Alfred Binet mostró que las preguntas sugestivas influían en las respuestas de las personas y creó una ciencia práctica del testimonio basándose en las observaciones de los efectos de la sugestión. Pero no fue hasta la década de los 70 cuando la investigación sobre el testimonio resurgió de la mano de Elizabeth Loftus, creadora del efecto de la información engañosa (Loftus y Palmer, 1974).

Loftus diseñó un procedimiento experimental con adultos consistente en tres fases: la presentación de un suceso destacado mediante diapositivas o vídeo (*fase de presentación*) seguida de una serie de preguntas donde se sugería algún detalle falso (información post-suceso en la *fase de retención*). Por último, tras un intervalo temporal variable, pasaba una prueba de reconocimiento con preguntas de dos alternativas de elección forzosa (*fase de recuperación*). Entre estas preguntas se incluía la referida al detalle falso, en concreto, los participantes tenían que elegir entre el detalle originalmente visto en el suceso y el detalle post-suceso engañoso. Sus resultados mostraron que los participantes del grupo experimental aceptaron con más frecuencia la información engañosa post suceso que se les había proporcionado en la fase de retención en comparación con el grupo control. Es decir, elegían esta alternativa de respuesta en la tarea de reconocimiento, en lugar del detalle originalmente visto en el suceso (Loftus, 1979; Loftus, Miller y Burns, 1978).

Aproximadamente una década después del trabajo seminal de Loftus, se despertó el interés por los errores de memoria en los niños. Así, en 1987 Ceci, Ross y Toglia

pusieron a prueba el efecto de la información engañosa en niños mediante la presentación de una historia ilustrada. En este estudio se leía un cuento acompañado de ocho imágenes, dos de las cuáles eran los ítems críticos (a la protagonista le dolía el estómago y había desayunado huevos). Al día siguiente, se dividía a los participantes en dos grupos: a uno de ellos se le proporcionaba información engañosa (a la niña le dolía la cabeza porque había desayunado los cereales muy rápido), y al otro se le daba información neutra. Dos días después se pedía a los niños que seleccionaran dos láminas de las cuatro presentadas en la historia inicial (dos aparecían realmente y las otras dos eran consistentes con la sugestión). Los resultados mostraron que los niños más pequeños pertenecientes a la condición sesgada eran más vulnerables al impacto de la sugestión, ya que reconocieron erróneamente con más frecuencia las láminas con información inexacta, en comparación con los niños mayores o los adultos.

Por otro lado, las numerosas denuncias sobre supuestos abusos sexuales a menores han hecho que la credibilidad y exactitud del testimonio sean temas de interés en preescolares porque en numerosos casos la única prueba con la que se cuenta es la declaración del menor. Ello ha motivado que la investigación sobre sugestión en niños haya ido variando a lo largo de los años.

Por ello el paradigma se fue haciendo más complejo: ya no se sugerían sólo detalles aislados de una historia, sino acciones de un suceso experimentado en el que el niño participaba directamente, en lugar de ser un mero observador. Por ejemplo, en el trabajo de Rudy y Goodman (1991), después de que los niños experimentaran un suceso (unos jugaban a *Simón dice* y se vestían de payaso haciéndose una fotografía, mientras que los otros observaban todo), se les preguntaba a todos sobre su experiencia mediante recuerdo libre y a través de preguntas dirigidas y sugestivas. En estas últimas se sugerían acciones que no habían tenido lugar (algunas de ellas implicaban acciones sobre el cuerpo del niño, llamadas preguntas de maltrato, p.e., “¿cuántas veces te azotó?”). Los resultados mostraron que apenas había diferencias en la aceptación de la sugestión de las acciones falsas entre ambos grupos (*participante vs. observador*), y que los niños mayores eran más resistentes a las preguntas sugestivas que los niños pequeños, excepto en las preguntas de maltrato (p.e., “¿te puso algo en la boca?”) donde ambos grupos de edad fueron igual de vulnerables a la sugestión.

Investigaciones recientes han mostrado que la información engañosa no sólo procede de las entrevistas formales y de la formulación de preguntas sugestivas, sino también de otras situaciones o contextos, como puede ser un rumor (Poole y Lindsay, 2001; Principe y Ceci, 2002; Principe, Kanaya, Ceci y Singh, 2006).

Cabe destacar que cuanto más débil es la huella de memoria, es decir, cuanto menos se recuerda es más fácil que la sugestión surta efecto porque no se detecta la discrepancia entre la información engañosa y la información original. Por ello es más difícil resistir la sugestión y más probable que la información que se recupere posteriormente sea la falsa que se ha sugerido, en lugar de la original (Ceci, Toglia y Ross, 1988; Tousignant, Hall y Loftus, 1986). Por este motivo, los niños preescolares son especialmente vulnerables a la sugestión, pues sus huellas de memoria pueden llegar a ser muy débiles. Ello ha llevado a buscar qué factores, tanto internos de las personas como externos o ajenos a ellas, pueden estar modulando esta aceptación de la sugestión. Factores de la persona como el conocimiento previo o el desarrollo del lenguaje pueden influir en la sugestionabilidad. Pero, sin duda, el factor más estudiado es uno de naturaleza externa (ajeno a las personas): las técnicas sugestivas de la entrevista formal. Estos factores pueden distorsionar el recuerdo de los niños, lo que hace más difícil encontrar indicadores de exactitud en el testimonio (Bruck, Ceci y Melnyk, 1997; Bruck y Melnyk, 2004). A continuación, pasamos a describir la influencia de dichos factores sobre la memoria y la sugestión.

Conocimiento Previo, Memoria y Sugestión

Uno de los factores internos más estudiados que pueden afectar tanto a la memoria como a la aceptación de la sugestión es el *conocimiento previo*. Bartlett (1932/1995) propone que el razonamiento inferencial es uno de los procesos cognitivos que une el conocimiento con el recuerdo, ya que la realización de inferencias y elaboraciones sobre un suceso (basadas en conocimiento previo) hace más sencilla la creación de una representación bien organizada en la memoria. También decía que todo lo que recordamos está muy influido por los esquemas de conocimiento que ya tenemos, y que los vamos creando y actualizando a partir de la experiencia personal de situaciones recurrentes.

Todos poseemos esquemas de conocimiento y los utilizamos para realizar inferencias que nos ayuden a comprender situaciones, como marco para la recuperación

de un recuerdo o como base para la planificación de acciones. También los niños pequeños tienden a generar esquemas sobre eventos rutinarios (cocinar galletas, celebrar cumpleaños, etc...), encontrando que al principio no tienen un esquema bien desarrollado y asumen que todas las situaciones son iguales. Sin embargo, este esquema se va desarrollando progresivamente y poco a poco van utilizando etiquetas más generales al describir los eventos sobre los que tienen esquemas, es decir van generalizando (Fivush, 1984; Nelson, 1978).

Los *guiones* son un tipo de esquema que relaciona las secuencias típicas de los eventos y sus consecuencias (p.e., ir a un restaurante) (Schank y Abelson, 1977). Tal y como dice Bartlett (1932/1995), cuando recordamos cosas del pasado nos basamos en nuestros esquemas actuales. Por ello, se intentó ver cómo afectaba el conocimiento previo (p.e. los *guiones*) a la memoria y la sugestión.

Parece intuitivo pensar que tener conocimiento previo sobre un suceso hará más fácil la codificación y la recuperación del mismo y, por tanto, debería ser más difícil aceptar sugerencias falsas sobre dicho suceso. Los estudios sobre la influencia del conocimiento previo en la memoria muestran que éste tiene un doble efecto:

1) Por un lado, el conocimiento esquemático podría tener un efecto beneficioso, ya que nos ayuda a establecer la representación inicial de la memoria y su posterior recuerdo. Los esquemas nos permiten crear expectativas sobre lo que va a ocurrir en un determinado suceso, pues nos basamos en la información general que contienen dichos esquemas. Además, cuando nos encontramos con información discrepante, que no coincide con el guión, la procesamos de manera más elaborada (*esquema + corrección*). Esto tiene un efecto muy beneficioso en las tareas de reconocimiento; sin embargo, en las tareas de recuerdo estos elementos discrepantes no son recordados, ya que no forman parte del esquema que poseemos y no solemos acordarnos de ellos (de Vega, 1984).

El estudio de Ornstein, Gordon y Larus (1992) apoya la hipótesis de que el conocimiento esquemático es beneficioso para el recuerdo, y que las acciones no congruentes con el mismo son rechazadas. Ornstein *et al.* llevaron a cabo un estudio para evaluar la exactitud en el recuerdo de niños pequeños tras una visita al médico. Los resultados mostraron que los niños más pequeños (los de tres años) tenían un peor rendimiento tanto en recuerdo libre como en las respuestas a cualquier tipo de pregunta, eran más inexactos en su recuerdo e incluso contaban cosas que no habían ocurrido

durante esa visita al médico (dando detalles sobre otras veces que habían ido al médico). Sin embargo, los niños de siete años tenían mejor recuerdo de lo ocurrido, probablemente porque ya tenían desarrollado un esquema de lo que es probable que ocurra y lo que no en una visita al médico, rechazando así aquellas acciones que no suelen ocurrir (p.e., “¿el doctor te ha cortado el pelo?”).

Farrar y Goodman (1990) examinaron la relación entre los *guiones* y el desarrollo de la memoria autobiográfica en niños de cuatro y siete años. Querían ver cómo los niños pequeños de estas edades recordaban un evento específico (una única visita) frente a un evento repetido (varias visitas). Encontraron que los dos grupos de edad se basaban en el conocimiento de esquemas que habían adquirido durante las sesiones cuando tenían que recordar los sucesos. Con todo, Farrar y Goodman (1992) decían que para establecer un guión bien estructurado era necesario repetir los pasos que se requieren para llevar a cabo una acción.

2) Pero el conocimiento esquemático también puede llevar a cometer errores. El carácter (re)constructivo de la memoria puede comprometer la exactitud del recuerdo. Cuando queremos recordar algo nos basamos en los guiones que tenemos, y lo que puede ocurrir es que estos esquemas nos lleven a inferir acciones o detalles que no han ocurrido, pero que forman parte del esquema general.

Por ejemplo, Principe, Guiliano y Root (2008) realizaron un espectáculo de magia con preescolares donde un mago realizó varios trucos, pero falló en uno de ellos: no pudo sacar el conejo de la chistera. Posteriormente, dejaron algunas pistas falsas en la clase de los niños (p.e., unas zanahorias mordidas), lo que llevó a los preescolares a pensar que el conejo se había escapado y por eso no había salido de la chistera. Este detalle inferido por los preescolares fue mencionando posteriormente en la entrevista final, lo que les hizo cometer errores. Por tanto, parece ser que en algunas ocasiones poseer este conocimiento esquemático puede afectar a la exactitud del recuerdo y tener efectos perjudiciales, sobre todo cuando los niños conocen detalles sobre el evento sugerido y éste es plausible (Otgaar, Candel, Scoboria y Merckelbach, 2010).

Los primeros estudios examinaron cómo podía afectar el conocimiento previo a la memoria para examinar la habilidad de los niños a la hora de recordar correctamente experiencias vividas, sobre todo aquellas que implican al niño como testigo. Debido al incremento de situaciones en las que el niño es testigo de un suceso, quisieron ver si el

conocimiento previo tenía alguna influencia en la aceptación o el rechazo de la sugestión (Bruck *et al.*, 1997). Encontrando que el conocimiento previo también tiene un efecto dual en la aceptación de la sugestión:

1) El conocimiento previo puede tener un efecto beneficioso, disminuyendo la aceptación de la sugestión. En el estudio de Connolly y Lindsay (2001) había dos grupos de participantes, un grupo iba a cuatro sesiones diferentes (sesiones de juego con tres actividades distintas) mientras que el otro iba a una única sesión que coincidía con la última sesión del otro grupo. Después de la última sesión, todos los participantes pasaron por una entrevista sugestiva donde se introducían detalles falsos que no habían tenido lugar en las actividades de juego. Los resultados mostraron que en la entrevista final los niños que habían ido a las cuatro sesiones tenían mejor recuerdo y eran menos vulnerables a la información engañosa, debido a que habían generado un guión de lo que solía ocurrir en las sesiones, en comparación con los que habían asistido a una única sesión.

2) Sin embargo, el conocimiento previo puede amplificar la aceptación de la información engañosa, sobre todo cuando se proporcionan detalles falsos congruentes con el conocimiento previo. En esta línea Leichtman y Ceci (1995) pretendían ver los efectos de la combinación del conocimiento social previo sobre un personaje, Sam Piedra, con sugerencias que contenían información falsa basada en ese conocimiento social (estereotipos). Algunos niños, antes del evento, recibían información sobre la personalidad de Sam, diciendo que éste era chapucero y torpe (estereotipos), y después pasaban por cuatro entrevistas neutras; otro grupo de niños era expuesto a cuatro entrevistas sugestivas, después del evento, que contenían dos sucesos falsos (Sam había ensuciado un oso de peluche, y Sam había roto un libro); otros niños eran expuestos a ambas situaciones, es decir, recibían información falsa sobre Sam antes del evento y después se les realizaban las cuatro entrevistas sugestivas; y el otro grupo no recibía ningún tipo de información falsa y pasaba por cuatro entrevistas neutras (grupo control). Todos los participantes pasaban por un total de cinco entrevistas, y en la última, que era igual para todos, se preguntaba por los dos sucesos falsos. Los resultados mostraron que todos los preescolares, excepto los del grupo control, mencionaron al menos uno de los dos sucesos falsos sugeridos en la última entrevista (algunos de manera espontánea), y sorprendentemente hubo niños en todos los grupos que aseguraban haber visto al protagonista de la historia haciendo lo que se mencionaba en el suceso falso.

En 2005, Elischberger puso a prueba el efecto del conocimiento previo sobre la aceptación de la información engañosa con dos tipos de conocimiento: uno social y otro académico. Sus resultados mostraron que en la entrevista sugestiva casi todos los preescolares mencionaban la información engañosa proporcionada por el entrevistador que encajaba con su conocimiento social previo (estereotipos). Sin embargo, cuando la información contradecía el conocimiento académico previo eran capaces de resistir a la sugestión. Lo que refleja que tener conocimiento social tiene efectos perjudiciales en la aceptación de la información falsa, sobre todo cuando la información post suceso engañosa encaja con el conocimiento previo de los preescolares, similar a lo encontrado por Leitchman y Ceci (1995).

Memoria, Sugestión y Repetición de Entrevistas

El factor externo más estudiado a lo largo de los años ha sido la entrevista formal, donde se han encontrado multitud de técnicas sugestivas que ejercen una influencia dañina sobre la memoria.

Debido a que los niños pequeños proporcionan poca información en las preguntas abiertas, los entrevistadores, en pos de obtener más información, emplean preguntas dirigidas y sugestivas en las entrevistas forenses de supuesto abuso sexual (Garven, Wood, Malpass y Shaw, 1998; Poole y White, 1991). El problema es que los entrevistadores subestiman la cantidad de preguntas sugestivas que realizan y atribuyen erróneamente que la información que han obtenido en sus entrevistas la ha dado el niño espontáneamente, en lugar de ser en respuesta a sus preguntas cerradas y sugestivas (Korkman, Juusola y Santtila, 2014). Y pensando que no han obtenido toda la información porque el niño no les ha contado todo, repiten las entrevistas. Con esta manera de proceder, obviamente, tampoco se están percatando de la elevada vulnerabilidad de los preescolares al efecto de la información engañosa (Brainerd y Reyna, 2012; Bruck y Ceci, 1999; Ceci *et al.*, 1987). Así, el mayor problema derivado de las preguntas sugestivas es que una vez que el niño ha aceptado la sugestión, la seguirá manteniendo en posteriores declaraciones, incluso aunque la entrevista que se realice después sea neutra y libre de sugestión (Bruck y Ceci, 1999; Poole y Lindsay, 2001).

Un problema que nos encontramos en las situaciones forenses es que éstas se extienden durante un amplio periodo de tiempo (meses o incluso años), teniendo

además un sistema judicial que fomenta que las entrevistas se repitan, ya sea por el mismo profesional o por otro diferente. Por tanto, se encuentran casos donde los niños cuentan una y otra vez la misma historia (Ceci, Bruck y Battin., 2000). Las investigaciones que se han centrado en los efectos de la repetición de entrevistas sobre la memoria y la aceptación de la sugestión han obtenido resultados dispares.

Por un lado, algunos autores creían que la repetición de entrevistas era una manera de beneficiar la memoria, porque reducía el olvido al “ensayar” los detalles una y otra vez durante las entrevistas, teniendo un recuerdo permanente y accesible, facilitando así la habilidad de los niños para mantener relatos exactos a lo largo del tiempo (Fivush y Hamond, 1989; Quas *et al.*, 2007). Y, además, que la repetición de entrevistas incrementaba la resistencia a la sugestión siempre y cuando se tuviese conocimiento previo (Ornstein *et al.*, 1992).

Pero, posteriormente se dieron cuenta de que la repetición de las entrevistas tenía un efecto perjudicial para la memoria, sobre todo cuando se preguntaba por un evento falso. Este efecto perjudicial puede incrementarse cuando hay una gran demora, puesto que hay más probabilidad de que haya intrusiones adicionales que enriquezcan la información falsa que ya ha proporcionado el entrevistador (Ceci *et al.*, 2000; Quas *et al.*, 2007). Cuando se trata de niños, se ha observado que cuanto más se les pregunta más probable es que las preguntas contengan información falsa, aunque sea inintencionadamente, lo que hace que su recuerdo se vea dañado (Ceci y Bruck, 1995; Quas *et al.*, 2007), y que incluso se familiaricen con los detalles llegando a pensar que el suceso ha ocurrido realmente, sobre todo cuando éste es plausible (Ceci, Huffman, Smith y Loftus, 1994; Pezdeck y Hodge, 1999).

También se ha visto que cuando se repiten las preguntas los niños pequeños tienden a pensar que su respuesta inicial era errónea, sienten la presión del entrevistador y modifican su respuesta cuando se repite la misma pregunta, pues ellos no saben que la repetición de preguntas en ocasiones puede ser una mera comprobación de consistencia interdeclaraciones (Poole y Lindsay, 2001; Poole y White, 1991), y no necesariamente que se esté considerando como errónea su primera respuesta a la pregunta. En otras ocasiones, en cambio, el entrevistador de manera deliberada repite una y otra vez la pregunta (i.e., ejerce coacción) porque la primera respuesta del niño no le satisface, pues ésta no encaja con su sesgo.

A esta repetición de entrevistas, en ocasiones se añade el problema del *sesgo del entrevistador*. Esto es, en muchas situaciones reales, el entrevistador ya tiene una idea preconcebida de lo que ha ocurrido e intenta confirmar su sospecha preguntando al niño de manera muy sugestiva si éste no le ha dicho lo que quiere oír. Por tanto, si a la hora de preguntar el entrevistador tiene una creencia equivocada sobre lo que ha ocurrido, utilizará una serie de procedimientos que llevarán al niño a contar algo que coincida con su creencia previa (sesgo confirmatorio), ignorando cualquier detalle que no sea consistente con esta (Ceci y Bruck, 1995; Korkman *et al.*, 2014). El problema es que estos entrevistadores no utilizan preguntas abiertas ni fomentan el recuerdo libre, sino que guían la recuperación mediante preguntas específicas. Tampoco intentan encontrar hipótesis alternativas que expliquen mejor el suceso, ni contrastan la autenticidad de los detalles que ha proporcionado el menor cuando éstos coinciden con su hipótesis, lo que les puede llevar a interpretar erróneamente la descripción dada por los niños (Bruck, Ceci y Principe, 2006; Ceci *et al.*, 2000; Ceci y Bruck, 1995).

Los efectos del sesgo del entrevistador se han puesto a prueba en numerosas investigaciones, encontrando que los niños tienden a proporcionar detalles erróneos sobre un suceso coincidiendo con las ideas preconcebidas del entrevistador, llegando incluso a creer que realmente han vivido dicho suceso (Bruck y Ceci, 1999; Ceci *et al.*, 1994). Esto pone de manifiesto lo importante que es realizar una entrevista libre de creencias previas, ya que tener una hipótesis sobre lo que ha ocurrido pone en peligro la exactitud del testimonio del menor, pero teniendo siempre presente que la información que proporciona el niño la puede haber obtenido de otras fuentes (p.e., una madre preocupada que quiere saber qué le ha ocurrido a su hijo; Korkman *et al.*, 2014).

En conclusión, si los niños pequeños son expuestos a información falsa durante varias entrevistas puede que la incorporen a su recuerdo gracias al carácter (re)constructivo de la memoria (Bartlett, 1932/1995), y esto provocará que la inexactitud de su recuerdo aumente acompañada de una mayor confianza en ese recuerdo falso, hasta el punto de creer que éste es real (Quas *et al.*, 2007; Zaragoza y Mitchell, 1996). Incluso llegando a embellecer su “recuerdo” con inferencias consistentes con la información falsa que se les ha proporcionado (Ceci y Bruck, 1995).

Esta Investigación

Como hemos visto hasta ahora, las investigaciones previas han demostrado los efectos perjudiciales que tienen determinados factores sobre la memoria y la sugestión. Tanto tener *conocimiento previo* como no tenerlo puede perjudicar el recuerdo de un suceso, el *sesgo del entrevistador* tiene efectos muy dañinos sobre la memoria de los más pequeños y la *repetición de entrevistas* suele tener efectos perjudiciales, sobre todo cuando se proporciona información falsa plausible. Todo esto puede ser explicado porque los preescolares suelen confiar en los adultos pensando que éstos conocen lo que ha sucedido y tienden a ser más vulnerables al olvido y a la sugestión debido a que sus huellas de memoria son más débiles (Ceci *et al.*, 1988; Principe, Greenhoot y Ceci, 2014).

Esta investigación pretende ver los efectos que puede tener el conocimiento previo tanto en la memoria como en la aceptación de la sugestión.

a) Por un lado, se presenta un episodio narrado en el que el protagonista es un gato que se mira en un espejo (episodio del que todos los participantes pueden tener conocimiento previo, tengan mascotas o no). Se quiere ver la evolución del recuerdo sobre un episodio que le ha ocurrido a otra persona (i.e., la entrevistadora), esperando que en la tercera sesión recuerden más que en la segunda y que los detalles que proporcionen también se incrementen de una sesión a otra. Este episodio se tomará como medida de control para ver que no haya diferencias de partida entre los grupos, además de servir como tarea de relleno entre las sugestiónes intra entrevistas del otro episodio.

b) Por otro lado, hay un episodio que los participantes experimentan en diferente grado. A la mitad de los participantes se les proporciona el conocimiento de las acciones necesarias para colgar un cuelgabolsos (*guión*) y las llevan a cabo. La otra mitad no tiene ni conocimiento esquemático ni experiencia con el objeto en cuestión, pues tan sólo se les muestra el cuelgabolsos y se les dice para qué sirve sin llegar a manipularlo. En relación con el cuelgabolsos, hay dos acciones: *colgar la mochila* (verdadera para el primer grupo y falsa para el segundo), y *la mochila se cae* (falsa para ambos grupos). En este episodio se repite la sugestión tanto intra-entrevista (afianzando así las acciones sugeridas) como inter-entrevistas, lo que hace que las preguntas sobre qué se hizo con el cuelgabolsos se repitan cuatro veces.

Las hipótesis acerca del episodio del cuelgabolsos son las siguientes:

1. En la segunda entrevista, que contiene la primera y la segunda sugerión, se espera que:
 - a. De acuerdo con la hipótesis de Undeutsch (1967, citado en Steller y Köhnken, 1989), los relatos sobre un episodio real serán más ricos que los relatos sobre un episodio falso. Por ello se espera que los niños que han tenido experiencia con el cuelgabolsos den más detalles reales en las preguntas abiertas sobre la acción de colgar respecto a los niños que no la han tenido (que darán detalles falsos).
 - b. Como los niños tienen un conocimiento general similar sobre la acción de caer, no se esperan diferencias en la cantidad de detalles proporcionados entre los dos grupos de participantes.
 - c. Los participantes que han tenido experiencia con el cuelgabolsos darán menos detalles sobre la acción falsa (caer) que no han experimentado en comparación con la que sí han vivido (colgar la mochila).
 - d. Los participantes sin experiencia directa con el cuelgabolsos darán un número similar de detalles falsos para ambas acciones (colgar y caer).
2. En la tercera entrevista, que incluye la tercera y cuarta sugerión, se espera que:
 - a. Haya un efecto de interacción, es decir, que la cantidad de detalles sobre la acción de colgar que proporcionan ambos grupos se iguale debido a la repetición de las preguntas.
 - b. No haya diferencias en los dos grupos en la cantidad de detalles sobre la acción de caer, pero que sí haya un incremento de los mismos por la repetición de la sugerión.

Método

Participantes

Veintiocho preescolares (17 niños y 11 niñas) de cuatro años de edad ($M=55,58$; $Sd=3,61$) han participado en esta investigación. Veintidós de los participantes procedían de un Colegio Público de Madrid, los seis restantes son hijos e hijas de conocidos que han aceptado participar en la investigación.

Del total de participantes, dos no terminaron las sesiones (una por enfermedad y la otra por abandono voluntario de las mismas), por lo que la muestra total está formada por 26 participantes (17 niños y 9 niñas).

Materiales

Para el desarrollo de la investigación los niños y niñas participaron individualmente en tres sesiones, que fueron grabadas audiovisualmente, con la misma entrevistadora. Los materiales necesarios para la realización del proyecto fueron los siguientes:

- Cuento de Teo. - Se presentaron varias láminas del cuento para calcular la longitud media de emisión (LME) del niño o niña (producción).
- Cuelgabolsos. - A todos los participantes se les mostró un objeto desconocido (del que no tenían conocimiento previo). A la mitad de ellos se les indicó qué era y para qué servía, y a la otra mitad se les enseñó también cómo se utilizaba.
- Protocolos para cada sesión. - Cada sesión tenía un protocolo estructurado que fue seguido por la entrevistadora. El protocolo de la Sesión 1 contenía las instrucciones necesarias para el desarrollo de las tres actividades (el cuento de Teo, la demostración con el cuelgabolsos y la historia del gato). Los protocolos de las Sesiones 2 y 3 contienen dos tipos de preguntas: ocho preguntas cerradas que mencionan las acciones centrales, mientras que las diecisiete restantes fomentan el recuerdo libre y la producción de detalles. En el Apéndice 1 se encuentran los protocolos utilizados.

Diseño

La investigación tiene dos episodios diferentes y, por tanto, las variables para cada uno de ellos son distintas. En ambos episodios tenemos un diseño factorial 2x2. A continuación, describimos las variables en función del episodio (resumen de las variables en Tabla 1).

Episodio del gato. Con este episodio el objetivo principal era ver la evolución del recuerdo de la historia del gato a lo largo de las sesiones. Además, sirve como medida de control para ver que no haya diferencias entre los grupos en el recuerdo. Por ello, las variables independientes de este episodio son, *Repetición de Entrevistas*, ya que nos interesan los detalles proporcionados tanto en la Sesión 2 como en la Sesión 3, y ver

si estos se mantienen, aumentan o disminuyen a lo largo del tiempo, y *Grupo* para observar que no haya diferencias en el recuerdo entre ambos grupos. Como medidas dependientes tenemos las siguientes:

- *Recuerdo*. Esta variable hace referencia al recuerdo de los cuatro detalles originales de la historia del gato que se cuenta en la Sesión 1. Se ha operativizado a partir de los detalles proporcionados por los participantes tanto en recuerdo libre (RL) como en respuesta a preguntas abiertas.
- *Enriquecimiento*. Esta variable se ha operativizado a partir de todos aquellos detalles propios proporcionados por el participante, tanto en RL como en respuesta a preguntas, que añadan más información sobre el episodio del gato (*qué hizo al mirarse en el espejo, qué hizo antes y qué hizo después*).

Tabla 1. *Variables para cada Episodio*

	Variables Independientes	Variables Dependientes
Episodio del Gato	<i>Repetición de Entrevistas</i> (2 niveles):	<i>Recuerdo de la historia</i> : Mención de los cuatro detalles proporcionados en la Sesión 1.
	- Sesión 2	
	- Sesión 3	
	<i>Grupo</i> : - Con experiencia - Sin experiencia	<i>Enriquecimiento</i> : Detalles propios del participante relacionados con el gato.
Episodio del Cuelgabolsos		<i>Memoria</i> : Recuerdo de la acción colgar la mochila (<i>grupo con experiencia</i>).
	<i>Tipo de Experiencia</i> (2 niveles):	<i>Aceptación de la sugestión</i> :
	- Con experiencia	- Aceptación de los detalles sugeridos en la acción de caer (<i>grupo con experiencia</i>).
	- Sin experiencia	- Aceptación de los detalles sugeridos en las acciones de colgar y de caer (<i>grupo sin experiencia</i>).
	<i>Repetición de Entrevistas</i> (2 niveles):	<i>Detalles propios</i> :
	- Sesión 2 - Sesión 3	- Episodio colgar. - Episodio caer.

Episodio del cuelgabolsos. A través de este episodio se analiza tanto el recuerdo de la acción realizada por el grupo *con experiencia* (colgar la mochila) como la aceptación de la sugestión de la acción falsa (caer) en ambos grupos (*con y sin*

experiencia). Concretamente, este episodio responde a un diseño 2x2 que contiene las siguientes variables independientes:

- *Tipo de Experiencia*: esta variable intersujeto hace referencia al tipo de experiencia que tienen los participantes con el cuelgabolsos, con dos niveles: con y sin experiencia directa.
- *Repetición de Entrevistas*: esta variable intrasujeto tiene dos niveles, puesto que interesan las respuestas proporcionadas en las Sesiones 2 y 3, y la posible variación en las mismas.

Este episodio tiene diferentes variables dependientes en función de la acción a la que se haga referencia y del grupo asignado (Ver Tabla 2).

Tabla 2. *Variables Dependientes en Función de la Acción y del Grupo Asignado*

Acción	Grupo Con Experiencia	Grupo Sin Experiencia
	<i>Memoria:</i>	<i>Aceptación de sugestión:</i>
Colgar mochila	Recuerdo de colgar (0 a 2)	Sugestión de colgar (0 a 2)
	<i>Enriquecimiento (0 a n)</i>	
Caer mochila	<i>Aceptación de sugestión (0 a 1)</i>	
	<i>Enriquecimiento (0 a n)</i>	

A) Cuando hablamos de la acción “colgar” tenemos medidas diferentes para el grupo *con* experiencia y el grupo *sin* experiencia (véase Tabla 2).

- *Memoria*: esta variable es exclusiva del grupo *con experiencia*. Hace referencia al recuerdo de las acciones realizadas para colgar la mochila y el cuelgabolsos. Se ha operativizado a partir de los detalles proporcionados en recuerdo libre o de las respuestas afirmativas a las preguntas que reflejan dichas acciones.
- *Aceptación de la sugestión*: esta medida pertenece al grupo *sin experiencia*. Hace referencia a la respuesta afirmativa a las preguntas que sugieren lo que hicieron al colgar la mochila y el cuelgabolsos. Se ha operativizado a partir de la mención de dichas acciones, ya sea en RL o mediante respuesta afirmativa a las preguntas sugestivas que reflejan dichas acciones.
- *Enriquecimiento*: en ambos grupos se mide esta variable y se ha operativizado mediante los detalles mencionados tanto en RL como en respuesta a las preguntas abiertas sobre lo que hicieron al colgar la mochila y el cuelgabolsos.

B) Si nos centramos en la acción falsa de “caer”, ambos grupos tienen las mismas medidas dependientes (Tabla 2):

- *Aceptación de la sugestión*: para ambos grupos la acción de “caer” es falsa, y por tanto se ha operativizado de la misma manera. Hace referencia a la aceptación de que la mochila se cayó, y se ha operativizado a partir de las respuestas afirmativas a la pregunta sugestiva que sugería dicha acción, o a partir del recuerdo libre.
- *Enriquecimiento*: esta variable se ha operativizado mediante los detalles mencionados tanto en RL como en respuesta a las preguntas abiertas sobre lo que pasó cuando supuestamente se cayó la mochila.

Procedimiento

Antes de realizar la investigación se solicitó el visto bueno del proyecto al Subcomité de Ética de Investigación de la Facultad de Psicología de la UAM. Una vez fue aprobado el proyecto se solicitó la colaboración de un Colegio Público de Madrid, el CEIP Cortes de Cádiz. Cuando la Dirección dio el correspondiente visto bueno y accedió a participar en el proyecto, se enviaron cartas informativas a los padres explicando en qué consistía la investigación y que la participación era totalmente voluntaria, es decir, si en algún momento sus hijos o hijas querían abandonar el proyecto pondrían hacerlo libremente. En estas cartas se encontraba un modelo de consentimiento informado que debían firmar para autorizar la participación y grabación audiovisual de sus hijos o hijas. En dichas autorizaciones se incluía la opción de enviarles los vídeos realizados una vez acabase la investigación (Ver Apéndice 2).

Mientras se llevaba a cabo la recogida de autorizaciones, se realizó un estudio piloto del proyecto para ver si las instrucciones se entendían, si el material resultaba atractivo y que la duración de las sesiones no fuera demasiado extensa, evitando así que los participantes dejaran de atender o se aburriesen. Una vez pasado el estudio piloto y realizado las modificaciones pertinentes se procedió a realizar el presente trabajo en el colegio.

Para llevar a cabo esta investigación fueron necesarias tres sesiones individuales con cada participante que fueron grabadas audiovisualmente y realizadas en una sala del colegio. Con los seis participantes que no eran del colegio, las sesiones fueron

realizadas en un aula de la UAM o en las casas particulares. En todos los casos, de la primera a la segunda sesión pasaron dos días, mientras que entre la segunda y la tercera hubo un intervalo de una semana.

Sesión 1. La primera sesión comenzó con la presentación de la entrevistadora y del participante, anotando la edad y el nombre de éste. A continuación, se realizaba la primera actividad, preguntando al participante si conocía al protagonista del cuento (Teo) y dando las instrucciones de lo que tenía que hacer “*cuéntame todo lo que esté haciendo Teo aquí con sus amigos*”. Si el niño o niña no contaba nada sobre lo que estaba haciendo se le ayudaba con preguntas específicas, (p.e., “*¿qué tiene Teo en la mano?*”), intentando que contara *qué estaba haciendo Teo, dónde estaba y con quién*. Esta tarea duraba 15 minutos aproximadamente, dejando así que el participante proporcionara suficientes detalles de manera espontánea para calcular su longitud media de emisión (Rondal, 2000). Se presentaron tantas láminas como fueron necesarias para completar ese tiempo.

Tras ver el cuento, se presentó a cada niño el cuelgabolsos y se preguntaba si sabían qué era. Si algún niño respondía que “sí”, se le asignaba directamente al grupo *con experiencia*. A los participantes de este grupo se les dejaba manipular el objeto, y se les enseñaba cómo se colocaba en la mesa para que ellos mismos lo hicieran y colgaran una mochila en él, haciendo así que los participantes del grupo con experiencia conocieran y vieran cómo funcionaba el cuelgabolsos y para qué servía (conocimiento *funcional de experiencia real*). Al resto de participantes, los que formaban parte del grupo sin experiencia, sólo se les decía para qué servía el cuelgabolsos “*pues verás esto es un colgador, que sirve para colgar bolsos o mochilas*” sin dejarles manipularlo (conocimiento *semántico superficial*). Una vez presentando el objeto en cuestión se retiraba de la mesa para evitar distracciones y así controlar que ningún participante de este grupo lo observase más tiempo del estipulado.

Por último, se presentaba la historia del gato mediante una narración acompañada de preguntas. Se empezaba de la siguiente manera “*te voy a contar una cosa que me pasó el otro día con un gato aquí en el colegio*” y a continuación se preguntaba si el participante tenía mascota. Una vez respondida esta pregunta, se le contaba que un gato había entrado en la clase y se había mirado en un espejo. Se les hacían determinadas preguntas establecer el conocimiento previo que los preescolares

tenían sobre la reacción de los gatos al mirarse en un espejo, y se animaba a que dieran la mayor cantidad de detalles posibles. Por último, tras cinco preguntas sugestivas de sí-no, se terminaba de contar la historia del gato, diciendo a cada participante que el gato al mirarse en el espejo pensó que había otro gato y se hizo caca para que se fuera. Por tanto, cada niño escuchó cuatro detalles relacionados con lo que hizo el gato cuando entró en la clase: (1) mirarse en el espejo, (2) pensar que había otro gato, (3) hacerse caca, (4) para que el otro gato se fuera.

La duración total de esta sesión dependía de cuánto hablara el participante en las preguntas abiertas y de si formaba parte del grupo *con experiencia* o del grupo *sin experiencia*, pero aproximadamente duraba unos 18 minutos.

Sesión 2. Esta sesión tenía lugar dos días después de la primera. Se comenzaba con una pregunta abierta “¿te acuerdas de lo que estuvimos haciendo el otro día?”, intentando que el participante contara las tres actividades que se habían realizado en la Sesión 1 (cuento de Teo, cuelgabolsos e historia del gato). Una vez que contaba todo lo que recordaba sobre las actividades de la sesión anterior se pasaba a las preguntas sobre el cuelgabolsos y sobre el gato.

Se empezó con la primera parte de las acciones relativas al cuelgabolsos. Mediante preguntas cerradas se preguntaba al participante qué habían hecho con el cuelgabolsos intentando que de cada acción proporcionase detalles sobre cómo lo había hecho. Las acciones relacionadas con colocar el cuelgabolsos en la mesa y colgar la mochila eran reales para la mitad de los participantes (grupo *con experiencia*) y falsas para la otra mitad (grupo *sin experiencia*). Sin embargo, la acción “se cayó la mochila al suelo” era falsa para ambos grupos. Las acciones relativas a lo realizado con el cuelgabolsos se encuentran en la Tabla 3.

Tabla 3. *Acciones Realizadas con el Cuelgabolsos en Función del Tipo de Experiencia*

Acciones realizadas	Grupo sin experiencia	Grupo con experiencia
Colgamos el colgador	Falsa	<i>Real</i>
Colgamos la mochila	Falsa	<i>Real</i>
La mochila se cae	Falsa	Falsa
Recogemos y volvemos a colocar la mochila	Falsa	Falsa

Después se les preguntaba si se habían enterado de algo más de lo ocurrido con el gato en la clase. Aquí se fomentaba el recuerdo libre de la narración presentada en la primera sesión. Si algún detalle de los cuatro originales proporcionados no era mencionado por el participante, se le realizaba una pregunta sobre ello. En esta ocasión también se les preguntaba si sabían por dónde había entrado el gato, e independientemente de la respuesta que nos dieran a todos los participantes se les decía que había entrado por la ventana. Además, se les preguntaba qué había hecho el gato antes de hacerse caca y qué había hecho después.

Por último, se volvían a repetir algunas preguntas relacionadas con el cuelgabolsos (segunda parte) para asegurar que todos los participantes conocían las acciones que supuestamente se habían realizado con el objeto. La duración de esta sesión era de unos 4 o 5 minutos, dependiendo de cuánto hablara el participante.

Sesión 3. Esta sesión tenía lugar una semana después de la segunda sesión y nueve días después de la Sesión 1. Esta sesión era exactamente igual que la segunda en las dos partes relativas al cuelgabolsos y las preguntas relacionadas con la historia del gato. La única diferencia es que para ver si la sugestión había tenido efecto en la memoria de los preescolares o simplemente mostraban aquiescencia para con la entrevistadora, al finalizar se preguntaba a los participantes si habían visto cómo se caía la mochila o si era una acción que les había contado la entrevistadora (control de fuente¹). La duración de esta sesión también era de unos 4 o 5 minutos.

Codificación de las entrevistas. Para poder realizar el análisis de los resultados, las entrevistas han sido transcritas literalmente y codificadas siguiendo una rúbrica diseñada por la investigadora. Los datos han sido codificados en función del episodio (gato o cuelgabolsos), en función del tipo de experiencia (con experiencia o sin experiencia) y teniendo en cuenta el número de entrevista (2ª sesión/entrevista o 3ª sesión/entrevista). La codificación se ha realizado por tres personas divididas en parejas² para cada episodio. Se pretendía ver si la rúbrica era adecuada en cada situación, llegando al 100% de acuerdos en ambos episodios. Las categorías que se han

¹ Las respuestas de los preescolares a la pregunta de control de fuente no se han analizado y no se han incluido en los resultados porque no proporcionaban información suficiente sobre el efecto de la sugestión.

² Una de las personas ha realizado la codificación de ambos episodios, mientras que las otras dos han codificado un único episodio (una el cuelgabolsos y la otra el gato).

tenido en cuenta para la realización de la codificación de cada episodio en función del tipo de experiencia del participante se encuentran recogidas en la Tabla 4.

Longitud media de emisión (LME). La codificación para la LME se ha realizado a partir del número de palabras presentes en el discurso del participante en una unidad de tiempo. Para ello se han transcrito los cinco minutos centrales del discurso y se ha dividido en “enunciados”, que sería toda emisión producida entre dos pausas (Rondal, 2000). Este índice de LME se ha calculado hallando la media de palabras por enunciado (tomando como referencia 15 enunciados elegidos al azar). La puntuación de este índice va de 0 a n.

Recuerdo de las actividades. Tanto en la Sesión 2 como en la 3 se empezaba preguntando por lo que habían hecho el otro día. La codificación se ha realizado igual para ambos grupos, y se ha proporcionado un punto por cada actividad que el participante mencionase. Al ser tres actividades las que se realizaron en la primera sesión la puntuación va de 0 a 3 (leer el cuento de Teo, la historia del gato y mostrar/usar el cuelgabolsos).

Episodio del gato. La codificación de este episodio ha sido igual para ambos grupos, ya que la información proporcionada fue la misma para todos los participantes. La rúbrica utilizada se encuentra en el Apéndice 3.

Los detalles proporcionados por cada participante se han codificado teniendo en cuenta dos categorías: *recuerdo de la historia* y *enriquecimiento de la historia*.

- *Recuerdo de la historia.* Se daba un punto por cada detalle mencionado que hubiera sido proporcionado por la entrevistadora en la narración de lo que hizo el gato al mirarse en el espejo, ya fueran mencionados en recuerdo libre o en respuesta a las preguntas realizadas. La puntuación va de 0 a 4.
- *Enriquecimiento de la historia.* Se daba un punto a cada detalle proporcionado por el niño que no había sido mencionado por la entrevistadora previamente. En este caso la puntuación va de 0 a n.

Tabla 4. *Categorías y Puntuaciones Utilizadas para cada Grupo*

Sesión	Categorías	Descripción	Grupo sin experiencia	Grupo con experiencia
Sesión 1	Longitud Media de Emisión (LME)	Permite calcular el número de emisiones del participante.	Puntuación 0 a n ¹	Puntuación 0 a n
	Conocimiento previo	Detalles espontáneos relacionados con lo que hace un gato cuando se mira en un espejo.	Puntuación 0 a n	Puntuación 0 a n
	Detalles sugeridos	Detalles proporcionados mediante preguntas cerradas sobre lo que hace un gato al mirarse en un espejo.	Puntuación 0 a 5	Puntuación 0 a 5
Sesiones 2 y 3	Recuerdo Actividades	Mención de alguna de las tres actividades realizadas en la primera sesión.	Puntuación 0 a 3	Puntuación 0 a 3
	<i>Episodio del gato</i>			
	Recuerdo de la historia	Detalles proporcionados tanto en RL como en respuesta a preguntas relacionados con la historia del gato.	Puntuación 0 a 4	Puntuación 0 a 4
	Enriquecimiento de la historia ²	Detalles propios del niño que tengan relación y que no hayan sido mencionados por la entrevistadora.	Puntuación 0 a n	Puntuación 0 a n
	<i>Episodio del cuelgabolsos</i>			
	Aceptación de la sugestión “colgar”	Respuesta afirmativa a las preguntas relacionadas con colgar el colgador y la mochila en la mesa.	Puntuación 0 a 2	-
	Recuerdo de la acción “colgar”	Respuesta afirmativa a las preguntas relacionadas con colgar el colgador y la mochila en la mesa.	-	Puntuación 0 a 2
	Detalles de la acción “colgar”	Detalles proporcionados en RL o en respuesta a preguntas relacionados con cómo colgamos el colgador y la mochila.	Puntuación 0 a n	Puntuación 0 a n
	Aceptación de la sugestión “caer”	Respuesta afirmativa a la pregunta que sugiere que la mochila se cayó.	Puntuación 0 a n	Puntuación 0 a n
	Detalles de la acción “caer”	Detalles proporcionados en RL o en respuesta a preguntas que sugieran cómo se había caído la mochila al suelo.	Puntuación 0 a n	Puntuación 0 a n

¹ La puntuación va de 0 a n, lo que implica que no hay límite de detalles.

² En la sesión 3 en todas las categorías que implican enriquecimiento y detalles se diferenciará entre detalles viejos (repetidos) y detalles nuevos.

Episodio del cuelgabolsos. En esta ocasión la codificación se ha realizado de manera diferente para el grupo *con experiencia* y para el grupo *sin experiencia*, ya que la primera parte del protocolo seguido con los participantes es diferente para cada uno de los grupos: en un grupo los participantes han manipulado el cuelgabolsos (grupo *con experiencia*) mientras que en el otro no (grupo *sin experiencia*). La rúbrica de codificación utilizada se encuentra en el Apéndice 4.

Grupo con experiencia. Para este grupo se han tenido en cuenta criterios diferentes a los del grupo sin experiencia, ya que las primeras acciones sí han sido realizada por ellos.

- *Recuerdo de la acción “colgar”.* En esta categoría se ha proporcionado un punto a cada respuesta afirmativa relativa a las acciones de colgar el colgador y la mochila. Estas respuestas pueden ser proporcionadas tanto en recuerdo libre como en respuesta a las preguntas cerradas formuladas. La puntuación va de 0 a 2.
- *Detalles relativos a la acción “colgar”.* Se ha proporcionado un punto a cada detalle que añadiese más información respecto a cómo se colocaron tanto la mochila como el colgador. Estos detalles pueden aparecer espontáneamente o en respuesta a las preguntas abiertas relacionado con estas acciones. La puntuación va de 0 a n.
- *Aceptación de la sugestión relativa a la acción “caer”.* Se ha proporcionado un punto si la respuesta a la pregunta “¿se cayó la mochila?” era afirmativa, o si el participante lo decía espontáneamente. La puntuación va de 0 a 1.
- *Detalles relativos a la acción “caer”.* Se ha dado un punto a cada detalle que enriqueciese el episodio, añadiendo información sobre cómo se había caído la mochila y por qué. Los detalles pueden ser proporcionados espontáneamente o en respuesta a las preguntas abiertas relacionadas con la acción. La puntuación va de 0 a n.

En la última sesión se ha tenido en cuenta si estos detalles habían sido proporcionados previamente en la sesión anterior (detalles repetidos) o si aparecen por primera vez en la tercera sesión (detalles nuevos).

Grupo sin experiencia. Para el grupo sin experiencia la codificación se ha realizado teniendo en cuenta diferentes criterios a los aplicados en el grupo *con*

experiencia. En esta ocasión se han tenido en cuenta cuatro categorías relativas a la aceptación de la sugestión y al enriquecimiento de su aceptación.

- *Aceptación de la sugestión relativa a la acción “colgar”*. En esta categoría se ha proporcionado un punto a cada respuesta afirmativa relativa a las acciones de colgar el colgador y la mochila. Estas respuestas pueden ser proporcionadas tanto en recuerdo libre como en respuesta a las preguntas sugestivas realizadas. La puntuación va de 0 a 2.
- *Detalles relativos a la acción “colgar”*. Se ha proporcionado un punto a cada detalle que añadiese más información respecto a cómo se colocaron tanto la mochila como el colgador. Estos detalles pueden aparecer espontáneamente o en respuesta a las preguntas abiertas relacionadas con estas acciones. La puntuación va de 0 a n.
- *Aceptación de la sugestión relativa a la acción “caer”*. Se ha proporcionado un punto si la respuesta a la pregunta “¿se cayó la mochila?” era afirmativa, o si el participante lo decía espontáneamente. La puntuación va de 0 a 1.
- *Detalles relativos a la acción “caer”*. Se ha dado un punto a cada detalle que enriqueciese el episodio, añadiendo información sobre cómo se había caído la mochila y por qué. Los detalles pueden ser proporcionados espontáneamente o en respuesta a las preguntas abiertas relacionadas con la acción. La puntuación va de 0 a n.

En la última sesión se ha tenido en cuenta si estos detalles habían sido proporcionados previamente en la sesión anterior (detalles repetidos) o si aparecen por primera vez en la tercera sesión (detalles nuevos).

Resultados

Análisis preliminares

Antes de realizar los análisis pertinentes se empleó la prueba de Mann-Whitney³ para ver si había diferencia en la cantidad de detalles en función del sexo de los participantes. Los resultados indicaron que no había diferencias entre niños y niñas en los detalles proporcionados para ninguno de los episodios ($ps > 0,05$).

³ Se ha utilizado una prueba no paramétrica debido al número tan desequilibrado de niños y niñas en la muestra.

Además, se ha analizado el recuerdo de las actividades realizadas en la Sesión 1 (leer un cuento, la historia del gato y mostrar/usar el cuelgabolsos), encontrando que en la segunda sesión los participantes recordaron más actividades ($M = 1,00$, $Sd = 0,63$) que en la tercera sesión ($M = 0,65$, $Sd = 0,63$), lo que indicaba que después de una semana disminuía el recuerdo sobre lo que hicieron en la Sesión 1. Más específicamente, en la Sesión 2 casi todos los participantes recordaban al menos una de las actividades que realizaron con la entrevistadora dos días antes; mientras que en la Sesión 3, algunos participantes ni siquiera eran capaces de recordar ni una sola de las actividades que realizaron con la entrevistadora.

A continuación, se mostrarán los resultados de cada episodio (el del gato y el del cuelgabolsos). Para el análisis estadístico se utilizó un ANOVA 2x2 (*Repetición de Entrevistas x Grupo*) en ambos episodios, y también para ver si había alguna otra variable que pudiera estar modulando los resultados obtenidos se realizó un ANCOVA con la edad (meses) y otro con el índice LME (producción de lenguaje) como covariables, ya que las diferencias de los meses y el nivel de producción lingüística de los participantes podrían estar afectando a la cantidad de detalles proporcionados.

Episodio del gato

Este episodio se ha utilizado como medida de control para verificar que no había diferencias de partida entre los grupos formados para el episodio del cuelgabolsos, ya que a todos se les narra la misma historia.

Para comprobar que no existían diferencias entre los dos grupos se realizó un ANOVA 2x2 (*Repetición de Entrevistas x Grupo*) comparando el recuerdo de la Sesión 2 con el recuerdo de la Sesión 3. Los resultados mostraron que hubo efecto principal de la variable *Repetición de Entrevistas* ($F(1,24) = 7,29$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,23$), ya que en la tercera sesión se daban más detalles ($M = 3,00$; $Sd = 0,75$) que en la segunda ($M = 2,50$; $Sd = 0,91$). Sin embargo, ni el efecto principal del *Grupo* ni la interacción fueron significativos ($Fs < 3,6$; $ps > 0,05$).

Tabla 5. *Medias y (Desviaciones Típicas) del Recuerdo de la Historia sobre el Gato en función de la Sesión*

	Grupo con Experiencia	Grupo sin Experiencia	Totales
Recuerdo Sesión 2	2,62 (0,87)	2,38 (0,96)	2,50 (0,91)
Recuerdo Sesión 3	2,77 (0,83)	3,23 (0,60)	3,00 (0,75)

Para ver cuántos detalles se añadían sobre lo que hizo el gato al mirarse en el espejo, se realizó un ANOVA 2x2 comparando la cantidad de detalles proporcionados sobre el gato en la Sesión 2 y en la Sesión 3. No se obtuvo ningún resultado significativo ($F_s < 0,70$; $ps > 0,05$). Además, para comprobar que la ausencia de efectos no se debiera a la edad o a las habilidades lingüísticas de los participantes, se realizaron dos ANCOVAS, uno con la edad (meses) y otro con el índice LME como covariables. Se obtuvieron los mismos resultados, es decir, ninguno de los efectos fue significativo ($F_s < 1,30$; $ps > 0,05$). Los detalles propios que proporcionó cada grupo se encuentran en la Tabla 6, y lo que se observa es que cada grupo por separado dio una cantidad más o menos similar de detalles en cada sesión, y que, comparándolos entre sesiones, aunque se aprecia alguna diferencia, ésta no llegó a ser significativa.

Tabla 6. *Medias y (Desviaciones Típicas) de los Detalles Propios del Participante sobre el Gato Proporcionados en cada Sesión*

	Grupo con Experiencia	Grupo sin Experiencia	Totales
Detalles Sesión 2	2,38 (2,18)	3,00 (2,83)	2,69 (2,49)
Detalles Sesión 3	2,46 (1,39)	2,92 (1,93)	2,69 (1,67)

En resumen, los resultados indican que los niños son capaces de recordar casi todos los detalles sobre la historia narrada del gato, recordando en la tercera sesión detalles que no habían recordado previamente. Además, la cantidad de detalles propios que proporcionaron indica que son capaces de enriquecer la historia narrada y situar al gato espaciotemporalmente, mencionando qué hizo el gato antes y después de hacerse caca.

Episodio del cuelgabolsos

Para el análisis de este episodio se han realizado dos ANOVAs 2x2, uno para cada acción (colgar mochila y la mochila se cae), con *Repetición de Entrevista* (Sesiones 2 y 3) y *Tipo de Experiencia* (con experiencia y sin experiencia) como variables independientes. Utilizando, además, la edad (meses) y el índice LME (producción de lenguaje) como covariables.

Acción de colgar. En primer lugar, interesa ver por un lado el recuerdo de las acciones (grupo *con experiencia*), y por otro la aceptación de la sugestión contenida en las preguntas referidas a esta acción (grupo *sin experiencia*). Tanto en la Sesión 2 como en la Sesión 3 se repitieron las preguntas dos veces, por lo que hay cuatro repeticiones. Para este análisis se ha realizado la prueba *t de Student* para muestras relacionadas con cada grupo por separado.

Para el grupo *con experiencia* se ha empleado la *t de Student* comparando las repeticiones de recuerdo sobre esta acción de la Sesión 2 con la Sesión 3. Los resultados mostraron un efecto techo en el recuerdo, pues todos los participantes recordaban haber colocado la mochila en el cuelgabolsos.

En el grupo *sin experiencia* los resultados de la prueba *t de Student*, comparando la primera repetición de las preguntas sugestivas (Sesión 2) con la tercera repetición (Sesión 3) indicaron que las diferencias en la aceptación de la sugestión no fueron significativas ($T(12) = -1,39; p > 0,05$). Esto se debe a que en la primera sugestión de la Sesión 2 ya hubo un 84,6% de los participantes de este grupo que contestaba afirmativamente a las preguntas sugestivas, y únicamente con repetir la sugestión una vez más el 100% de los participantes afirmó que colgó la mochila en el colgador, encontrando también un efecto techo en la aceptación de la sugestión.

Para examinar el efecto de las variables sobre la cantidad de detalles proporcionados de este episodio se realizó un ANOVA 2x2 (*Repetición de Entrevista* x *Tipo de Experiencia*) comparando los detalles proporcionados en la Sesión 2 con los detalles de la Sesión 3. Los resultados mostraron que no hubo efecto principal de la variable *Repetición de Entrevista* ($F < 2,20; p > 0,05$), pero sí se encontró un efecto principal de la variable *Tipo de Experiencia* ($F(1,24) = 4,47; p < 0,05$), pues el grupo

con experiencia proporcionó más detalles en total ($M = 6,38$; $Sd = 2,84$) que el grupo sin experiencia ($M = 4,08$; $Sd = 2,72$).

Además, la interacción *Repetición de Entrevista x Tipo de Experiencia* sí fue significativa ($F(1,24) = 11,11$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,32$), encontrando que en la Sesión 2 los participantes del grupo con experiencia dieron más detalles ($M = 3,54$; $Sd = 1,52$) que el grupo sin experiencia, pero que en la tercera sesión la cantidad de detalles proporcionados por ambos grupos se equiparó (Ver Figura 1).

Figura 1. Detalles proporcionados de la Acción Colgar en Función del Tipo de Experiencia y la Sesión

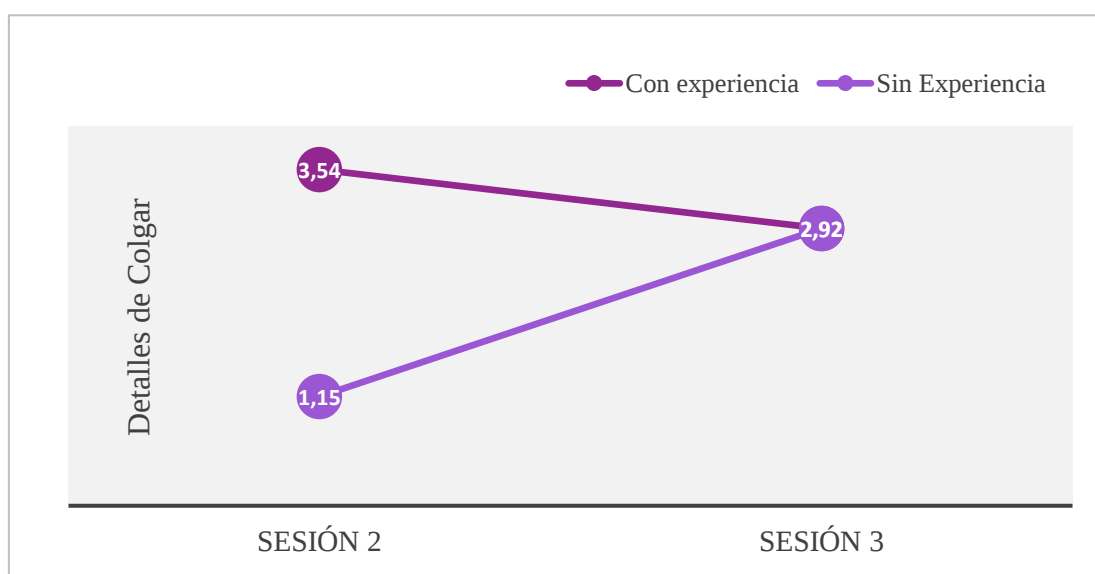


Tabla 7. Medias y (Desviaciones Típicas) de la Acción Colgar en Función del Tipo de Experiencia y la Sesión

		Grupo con Experiencia	Grupo sin Experiencia
Tipo de Detalles	Sesión 2		
	Detalles Colgar	3,54 (1,52)	1,15 (1,94)
	Sesión 3		
	Detalles totales	2,85 (1,41)	2,92 (1,80)
	Detalles repetidos	0,54 (0,78)	0,54 (0,88)
	Detalles nuevos	2,31 (1,94)	2,38 (1,52)

Como se puede observar en la Tabla 7, la media de detalles proporcionados en la Sesión 2 sobre cómo colgaron la mochila fue mayor en el grupo *con experiencia* (detalles reales, $M = 3,14$; $Sd = 1,52$) que en el grupo *sin experiencia* (detalles falsos, $M = 1,15$; $Sd = 1,94$); pero en la Sesión 3, tras repetir tres veces las preguntas, los detalles se igualaron para ambos grupos ($M_{ConExperiencia} = 2,85$; $Sd = 1,41$; $M_{SinExperiencia} = 2,92$; $Sd = 1,80$).

Además, lo que se vio en la tercera sesión es que uno de cada dos niños, independientemente del grupo al que perteneciera, recordaba un detalle de los que mencionó en la Sesión 2, pero que también añadían bastantes detalles más relacionados con la acción de colgar la mochila.

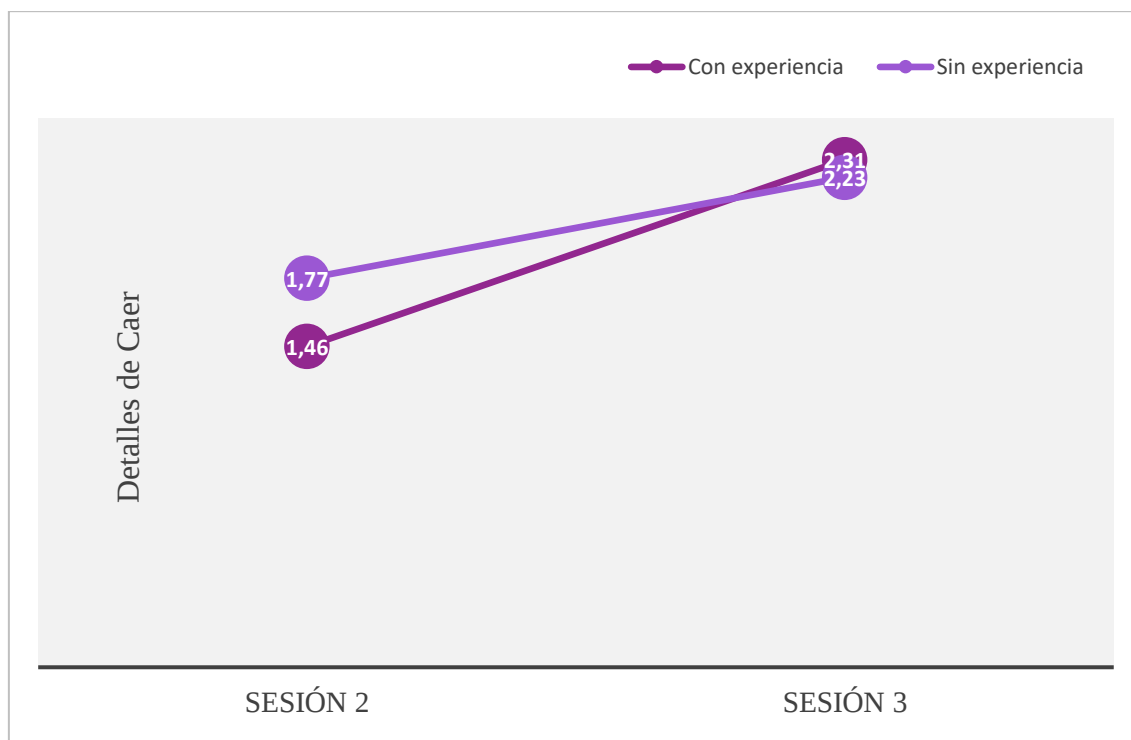
Para ver si estos resultados podrían estar afectados por otras variables se han realizado dos ANCOVAS, uno con la edad (meses) y otro con el índice LME como covariables. El ANCOVA realizado con el índice LME no cambió ninguno de los resultados obtenidos en el ANOVA. Sin embargo, cuando se hizo el ANCOVA con la edad (meses) como covariable se encontró, además del efecto de la interacción y del efecto principal del *Tipo de Experiencia*, un efecto principal de la variable *Repetición de Entrevistas* ($F(1,24) = 11,85$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,32$). Esto puede deberse a que los niños mayores (de 56 a 62 meses) incrementaron la cantidad de detalles sobre la acción de colgar en la Sesión 3 ($M = 3,61$; $Sd = 1,66$) respecto a la Sesión 2 ($M = 2,23$; $Sd = 1,74$); mientras que los niños pequeños (de 50 a 55 meses) proporcionaron una cantidad similar de detalles en ambas sesiones ($M_{Sesión2} = 2,46$; $Sd = 2,47$; $M_{Sesión3} = 2,15$; $Sd = 1,14$).

En resumen, todos los participantes del grupo *con experiencia* recordaron las acciones de colgar la mochila y todos los participantes del grupo *sin experiencia* aceptaron la sugestión de dicha acción. Además, ambos grupos fueron capaces de proporcionar detalles sobre cómo realizaron la acción, hubieran tenido o no previamente experiencia directa. Los detalles que mencionaron (enriquecimiento) en la Sesión 2 no solían recordarlos en la sesión siguiente, y lo que hacía era añadir otros nuevos relacionados con la acción de colgar la mochila y el cuelgabolsos, igualándose ambos grupos en la cantidad de detalles dados en la última sesión tras repetir las preguntas tres veces.

Acción de caer. En cuanto a la aceptación de la sugestión de esta acción los resultados del ANOVA 2x2 (*Repetición de Entrevista x Tipo de Experiencia*) realizado indicaron que hubo un efecto principal de la variable *Repetición de Entrevistas* sobre la aceptación de la sugestión de la acción de caer ($F(1,24) = 7,20; p < 0,05; \eta^2 = 0,23$). Sin embargo, ni la interacción fue significativa ($F < 0,1; p > 0,05$) ni el efecto principal de la variable *Tipo de Experiencia* ($F < 0,6; p > 0,05$). Lo que se encontró para esta acción fue que la aceptación de que la mochila se caía al suelo se fue incrementando con la repetición de la sugestión (independientemente del grupo al que pertenecieran los participantes), ya que la primera sugestión (Sesión 2) la aceptaron un 73,1% de participantes y la segunda sugestión de la Sesión 2 ya fue aceptada por el 100% de los participantes (efecto techo). Cuando se realizaron los ANCOVAs desapareció el efecto significativo de la sesión sobre la aceptación de la sugestión ($F_s < 2,6; p > 0,05$) con cualquiera de las dos covariables (edad y LME).

En cuanto a los posibles efectos de las variables sobre la cantidad de detalles proporcionados por los participantes sobre esta acción falsa de caer no se halló ningún efecto principal ni interacción significativos ($p > 0,05$).

Figura 2. Detalles Proporcionados de la Acción Caer en Función del Tipo de Experiencia y la Sesión



Como se observa en la Figura 2, el grupo sin experiencia proporciona más detalles en la Sesión 2 que el grupo *con experiencia*, aunque la diferencia no fue significativa (Véase también Tabla 8). A medida que se repetía la sugestión, los detalles se incrementaban, ya que en la tercera sesión ambos grupos dieron más detalles de la acción caer, siendo similar la cantidad de los detalles totales proporcionados por los dos grupos en la Sesión 3. Además, los participantes del grupo *sin experiencia* recordaron menos detalles en la Sesión 3 de los que mencionaron en la Sesión 2, pero añadían más detalles nuevos en comparación con el grupo *con experiencia* (Tabla 8).

Tabla 8. *Medias y (Desviaciones Típicas) de la Acción Caer en Función del Tipo de Experiencia y la Sesión*

Grupo con Experiencia		Grupo sin Experiencia	
Tipo de Detalles	Sesión 2		
	Detalles Caer	1,46 (1,54)	1,77 (0,97)
	Sesión 3		
	Detalles totales	2,31 (1,78)	2,23 (1,69)
	Detalles repetidos	0,92 (1,38)	0,38 (0,65)
	Detalles nuevos	1,38 (1,61)	1,85 (1,73)

Para analizar si estos resultados estaban modulados por otras variables se realizaron dos ANCOVAS, uno con la edad (meses) y otro con el índice LME como covariables. Los resultados obtenidos en los ANCOVAS no modificaron los obtenidos en el ANOVA.

En resumen, todos los participantes aceptaron que se cayó la mochila al suelo independientemente del grupo al que pertenecieran. En esta ocasión ninguno de los participantes vio cómo se caía la mochila y aun así dieron una cantidad similar de detalles de cómo sucedió, tanto en la Sesión 2 como en la Sesión 3, incrementándose la cantidad de detalles en esta última sesión debido a la repetición de la sugestión. Y aunque en la Sesión 3 no recuerdan los mismos detalles que proporcionaron en la Sesión 2, son capaces de añadir otros nuevos.

Discusión

Con esta investigación se quería analizar la posible influencia del conocimiento previo en la memoria y en la aceptación de la sugestión.

Antes de describir los resultados obtenidos en cada episodio, es interesante indicar que los resultados del recuerdo que tienen los preescolares sobre las tres actividades realizadas en la Sesión 1 nos indican que los niños pequeños son capaces de acordarse de qué han hecho dos días antes, pero que cuando pasa una semana recuerdan menos cantidad de actividades realizadas. Es destacable que ningún participante mencionó la actividad realizada con el cuelgabolsos en ninguna de las dos sesiones de después (ni siquiera los que sí habían tenido la experiencia directa), pero en cambio todos recordaron que la entrevistadora les había contado una historia de un gato. Puede ser que en la Sesión 3 recuerden menos actividades porque la pregunta “¿qué hicimos el otro día?” parece hacer referencia a las actividades realizadas la última vez que estuvieron con la entrevistadora, es decir, las realizadas en la Sesión 2.

En este estudio había dos episodios, la diferencia principal del episodio del cuelgabolsos con el episodio del gato es que en el primero se les preguntó por acciones que el grupo *con experiencia* sí había realizado, mientras que en el episodio del gato se les preguntó por una historia que le había ocurrido a otra persona (i.e., la entrevistadora) y de la que los participantes no tenían experiencia directa. Por lo que el recuerdo que tuvieran de la historia del gato se limitaba a los cuatro detalles proporcionados por la entrevistadora, mientras que en el episodio del cuelgabolsos algunos participantes podían contar lo que realizaron en la sesión y cómo lo hicieron. Por eso, los resultados obtenidos en ambos episodios no pueden ser comparados y se hará referencia a ellos por separado. A continuación, discutiremos los resultados obtenidos para cada uno de los episodios del estudio.

Episodio del gato

En este episodio el objetivo principal era analizar la evolución del recuerdo de los participantes sobre una historia narrada y comprobar que no había diferencias de partida entre los grupos establecidos. Tal y como se esperaba, no hubo diferencias de recuerdo en ambos grupos, encontrando que el recuerdo de los detalles proporcionados por la entrevistadora sobre el gato fue elevado en los dos grupos, y en la tercera sesión los participantes recordaron más detalles que en la segunda. Parece que en la última

sesión no se acordaron de alguno de los detalles que sí dijeron en la Sesión 2, pero fueron capaces de añadir otros que no habían recordado previamente. Estos resultados concuerdan con los que halló Tulving (1968), es decir se recuerdan más o menos la misma cantidad de detalles, pero no siempre los mismos.

Además, los participantes fueron capaces de proporcionar detalles relacionados con la historia basándose en lo que conocían sobre los gatos. Tanto en la Sesión 2 como en la 3, la mitad de los participantes proporcionaron al menos un detalle sobre lo que hizo el gato situándolo, además, espaciotemporalmente. Se esperaba que los participantes fueran capaces de añadir detalles sobre la historia basándose en su conocimiento previo, y los resultados indicaron que los preescolares no sólo son capaces de recordar bastante fielmente una historia que se les cuenta, sino que además pueden enriquecerla con detalles procedentes de su conocimiento previo.

Por tanto, se puede decir que los resultados obtenidos en el episodio del gato indicaron que los detalles proporcionados en una historia en formato narrado se recuerdan muy bien, sobre todo cuando éstos son interesantes para los participantes y consistentes con su conocimiento. Y, además, que tener conocimiento previo sobre el protagonista de la historia (en este caso un gato) hace más sencillo el enriquecimiento de la misma con detalles coherentes con la situación narrada. Tal y como decía Bartlett (1932/1995), lo que recordamos está influido por lo que conocemos, y parece ser que en este episodio conocer qué suelen hacer los gatos mejoró el recuerdo de los detalles proporcionados en la historia narrada ya que éstos encajan con el conocimiento general de los participantes.

Lo relevante de este episodio fue que no hizo falta preguntar a los preescolares paso a paso qué había hecho el gato, pues la mayoría de ellos espontáneamente contaban casi todos los detalles que se le habían narrado en la primera sesión. Estos resultados concuerdan con los del estudio de Principe *et al.* (2006) en el que los preescolares eran capaces de proporcionar detalles en recuerdo libre o en respuesta a preguntas abiertas, lo que puso de manifiesto que no era necesario realizar preguntas dirigidas para obtener detalles de los niños de 4 años, porque si se les deja un poco de tiempo, guardando silencios y sin preguntar insistentemente, son capaces de contar lo que recuerdan.

Episodio del cuelgabolsos

El episodio del cuelgabolsos se presentó en un formato diferente al del gato, este episodio implicaba la participación directa de los niños. La mitad de los participantes sólo vio cómo era el objeto sin llegar a manipularlo, pero la otra mitad tenía conocimiento y experiencia de los pasos necesarios para utilizarlo (*guión*).

Como se ha indicado previamente, el conocimiento esquemático tiene un doble efecto en la memoria, ya que puede beneficiar pero también perjudicar el recuerdo. En este caso, se esperaba que los participantes del grupo *con experiencia* tuvieran un buen recuerdo de la acción de colgar y proporcionasen más detalles (reales) sobre los pasos realizados para colgar la mochila y el cuelgabolsos, en comparación con el grupo *sin experiencia*. De acuerdo con la hipótesis de Undeutsch (1967, citado en Steller y Köhnken, 1989) es esperable que los relatos sobre episodios reales sean más ricos que los relatos sobre episodios falsos. Como muestran los resultados, los preescolares del grupo *con experiencia* tenían muy buen recuerdo de lo que habían hecho con el cuelgabolsos, encontrando efecto techo en el recuerdo. Y además proporcionaron más detalles sobre las acciones de colocar la mochila y el cuelgabolsos (incluso explicándolo con gestos) que el grupo *sin experiencia*, aunque éstos también fueron capaces de proporcionar detalles (falsos) sobre la acción de colgar. Por tanto, como se había observado en algunos estudios, parece ser que tener conocimiento previo beneficia el recuerdo y hace que se proporcionen detalles sobre las acciones realizadas (Farrar y Goodman, 1990; Sutherland, Pipe, Schick, Murray y Gobbo, 2003).

Sin embargo, esta diferencia encontrada en la cantidad de detalles proporcionados en la Sesión 2 sobre la acción de colgar no se mantiene en la Sesión 3, pues tal y como se esperaba se halló una interacción entre la *Repetición de Entrevistas* y el *Tipo de Experiencia* de los participantes. Estos resultados indican que la repetición de la sugestión tiene un efecto muy potente, llegando a igualar la cantidad de detalles proporcionados sobre la acción de colgar en ambos grupos con independencia del origen de la acción (vivida vs. sugerida). Además, los resultados indican que los detalles proporcionados en la Sesión 2 apenas son recordados en la tercera (sólo uno de cada dos participantes recordó un detalle de los que había mencionado en la sesión anterior), pero añadían otros nuevos.

En cuanto a la cantidad de detalles proporcionados por los participantes sobre la acción de caer no se esperaba que hubiera diferencias entre los dos grupos, puesto que la acción era falsa para ambos, y esto es precisamente lo que se ha encontrado. A medida que se iba repitiendo la sugestión sobre la acción falsa, los detalles se iban incrementando (en la Sesión 3 dieron más detalles que en la Sesión 2), lo que concuerda también con lo que se esperaba. Esto nos muestra que la repetición de preguntas sugestivas a lo largo de las dos entrevistas tiene efectos perjudiciales, pues cuántas más veces se pregunta más detalles inexactos proporcionan los participantes cuando el episodio es falso.

Por otro lado, se esperaba que en el grupo *con experiencia* hubiera diferencia en la cantidad de detalles proporcionados sobre las acciones, ya que para ellos una es real (colgar) y la otra es falsa (caer). Los resultados indican que los preescolares proporcionaban más detalles (reales) sobre las acciones que habían realizado (colgar) en comparación con los detalles (falsos) de las acciones que no habían experimentado (caer), coincidiendo con la hipótesis de Undeutsch (1967, citado en Steller y Köhnken, 1989) de que los relatos sobre acciones reales eran más ricos que los relatos sobre acciones falsas. Sin embargo, a medida que se ha ido repitiendo la sugestión, y por tanto repasando los detalles de las acciones, los detalles que ha proporcionado este grupo sobre las acciones verdaderas y falsas se han ido equiparando.

En cuanto a la cantidad de detalles proporcionados por el grupo *sin experiencia* se esperaba que no hubiera diferencia en ninguna de las acciones, ya que para ellos ambas son falsas. Los resultados muestran, tal y como se esperaba, que los detalles que proporcionaban de cada acción eran similares para las Sesiones 2 y 3. Estos resultados reflejan que no es necesario haber experimentado un episodio para que los preescolares sean capaces de contar de manera coherente cómo lo han hecho cuando se les pregunta sugestivamente por ello. Este grupo no tenía conocimiento esquemático (*guión*) de cómo colgar la mochila y el cuelgabolsos, pero sí saben cómo colgar cosas y cómo colocar una mochila en una percha (ya que en su vida cotidiana lo hacen), lo que ha determinado que fuesen capaces de contar cómo lo habían hecho, aunque no hubiese ocurrido.

Es importante destacar que el conocimiento esquemático y la experiencia de haber colgado la mochila que tenía el grupo *con experiencia* no ha hecho que los

preescolares rechazaran la sugestión de que la mochila se hubiese caído al suelo. En algunos estudios, como en el de Connolly y Lindsay (2001) el conocimiento esquemático era positivo para el recuerdo y para rechazar la sugestión de sucesos que no habían tenido lugar. Pero en su estudio las sesiones se repetían cuatro veces, mientras que en este trabajo el cuelgabolsos sólo se colgaba una vez. Aun así, cuando se les preguntaba por qué se había caído la mochila todos eran capaces de dar una explicación razonable del episodio. Como señalan Otgaar *et al.* (2010), conocer detalles sobre el evento sugerido hace posible aceptar la sugestión cuando ésta es plausible. Y en esta ocasión, el que la mochila se cayera al suelo era algo que podría haber ocurrido si se hubiera colocado mal, y los participantes podrían haberse basado tanto en los detalles adquiridos en la primera sesión como en su conocimiento previo sobre cómo colgar cosas y las consecuencias de hacerlo mal.

En este trabajo, uno de los resultados más llamativos (y alarmante) es que sólo hizo falta repetir una vez la sugestión para que el 100% de los participantes del grupo *sin experiencia* aceptasen haber colgado la mochila y que la mochila se cayese al suelo. Estos resultados indican que, en ocasiones, con sólo repetir una vez la pregunta sugestiva es suficiente para que los niños acepten que algo ha ocurrido, sobre todo cuando la pregunta no deja lugar a otra respuesta que no sea la afirmativa (p.e., “*Tú y yo colgamos el colgador en la mesa, ¿verdad?*”). Y el problema de esta aceptación de la sugestión es que cuando después se les vuelve a preguntar, ya sea fomentando el recuerdo libre o realizando preguntas abiertas, mencionan espontáneamente esos detalles falsos sugeridos (Bruck y Ceci, 1999; Poole y Lindsay, 2001). Es destacable que en este estudio en la segunda sugestión (segunda sesión) los participantes ya mencionaban espontáneamente que la mochila se había caído al suelo. Además, el efecto techo obtenido en la variable de aceptación de la sugestión nos indica que el formato de preguntas empleado es muy efectivo. Es decir, cuando se da por supuesto que el suceso ha ocurrido (*sesgo del entrevistador*) es más probable que los preescolares terminen respondiendo afirmativamente, sobre todo si se les repite una y otra vez que lo hicieron.

Lo que se ha pretendido con este trabajo es simular alguna de las situaciones forenses reales que se encuentran hoy en día, donde el entrevistador cree saber lo que ha ocurrido y no fomenta el recuerdo libre, sino que guía el recuerdo del menor a través de preguntas dirigidas y específicas, llegando a generar un contexto sugestivo y coactivo.

En este estudio, la entrevistadora daba por supuesto que ambas acciones del cuelgabolsos habían ocurrido de la misma manera para los dos grupos (*con y sin experiencia*), y preguntaba de manera muy sugestiva y sesgada sobre ello. Además, la sugestión ha sido repetida tanto inter como intra entrevistas, lo que ha hecho que el efecto de ésta sea tan potente como para obtener un 100% de aceptación y más de dos detalles sobre el episodio falso en cuestión.

Si los resultados obtenidos en este estudio se extrapolan a las situaciones forenses nos revelan unas consecuencias muy dramáticas, porque en dichas situaciones se formulan gran cantidad de preguntas sugestivas dirigidas a confirmar las hipótesis que mantiene el entrevistador (sesgo confirmatorio) (Bruck *et al.*, 2006; Ceci *et al.*, 2000; Korkman *et al.*, 2014). Todo esto, sumado al número elevado de entrevistas que se realizan a los menores y la demora que hay entre la denuncia y la entrevista forense, hace que el recuerdo real cada vez sea más débil y que la aceptación de la sugestión se haga más probable (Tousignant *et al.*, 1986), e incluso que todos los detalles relevantes proporcionados por el menor en la declaración sobre el supuesto abuso sean producto de las múltiples sugerencias a las que ha sido expuesto.

En las situaciones reales puede haber niños que proporcionen muchos detalles sobre la situación de un supuesto abuso sexual (aunque no la hayan experimentado) basándose en el escaso conocimiento que tengan o que puedan haber interpretado de las preguntas de sus entrevistadores. Cuando el entrevistador pregunta a un preescolar sobre la situación de abuso, al principio “ajusta” sus preguntas a la interpretación que el niño pueda hacer de la acción que él quiere conocer (p.e., para saber si había semen la pregunta que el entrevistador realizaría sería “¿se hizo pis?”, seguido de la pregunta “¿de qué color era el pis?”), e incluso las enmascara detrás de acciones positivas (p.e., “¿te hizo cosquillas por debajo de la ropa?”). El problema es la interpretación que realiza el entrevistador cuando el niño responde afirmativamente a preguntas como estas, es decir, que si el niño dice que el adulto se hizo pis el entrevistador confirmará su hipótesis previa de que sí ha ocurrido la situación de abuso y seguirá preguntando, ahora de manera más explícita, sin buscar otra explicación alternativa (Ceci y Bruck, 1995; Korkman *et al.*, 2014; Moreno, Pérez-Mata y Diges, 2016). Pero tanto las respuestas afirmativas como los detalles que proporcione el menor a estas preguntas más explícitas pueden proceder de las múltiples sugerencias a las que ha sido expuesto, ya sea del entorno familiar o del entorno policial-judicial en el que se encuentra. Además, dar esos

detalles no implica que hayan vivido la situación (tal y como ocurre con el grupo *sin experiencia* de este trabajo). En este trabajo se sabía qué acciones habían realizado los participantes y cuáles no, pero en las situaciones forenses reales esto no ocurre. Y lo problemático es que en un caso particular no hay manera alguna de distinguir un relato falso de uno real, y es más problemático aún que la repetición de entrevistas sugestivas haga que la cantidad de detalles (falsos y reales) proporcionados se iguale con el tiempo.

Por eso hay que tener especial cuidado con las preguntas que se hacen a los menores (preescolares) en las situaciones forenses, ya que las consecuencias de las preguntas sugestivas son devastadoras: se contamina la declaración, esto es, la prueba de cargo.

Limitaciones del Estudio y Recomendaciones Futuras

En este trabajo se ha contado con la participación de 26 niños y niñas de cuatro años. Una muestra tan pequeña hace difícil la generalización de los resultados, además de las limitaciones encontradas en el análisis de datos, ya que es probable que con una muestra mayor algunos efectos llegaran a alcanzar significación estadística.

Otro problema es que el episodio del gato ha resultado ser mucho más atractivo para los participantes que el episodio del cuelgabolsos, y esto se ha visto reflejado a la hora de responder a las preguntas formuladas por la entrevistadora. En el episodio del gato simplemente preguntar “¿te has enterado de algo más sobre el gato?” hizo que la mayoría de los participantes proporcionasen todos los detalles de la historia de manera muy animada, mientras que en el episodio del cuelgabolsos se les veía más pensativos y, en ocasiones, cansados de las repeticiones de las preguntas. Este cansancio se encuentra a menudo en los casos reales, donde hay múltiples repeticiones de preguntas sobre el mismo tema (que no suele gustar a los niños). Una cosa llamativa es que cuando se les preguntaba por el episodio del cuelgabolsos algunos participantes introducían acciones del gato (intrusiones). Un ejemplo muy claro se puede ver en el siguiente fragmento de entrevista con una niña:

- M: ¿Cómo se cayó la mochila?

- K: Con una garra del gato.

[...]

- M: ¿Y pasó algo más?

- K: El gato se portó fatal y se fue.

Si establecemos un paralelismo de este ejemplo con una situación real implica que en las declaraciones de supuesto abuso sexual se pueden encontrar detalles que no formen parte del suceso, ya no porque procedan de las sugerencias a las que ha sido expuesto el menor, sino porque pueden proceder de otros contextos, como por ejemplo del contexto de juego que instauran los entrevistadores en las situaciones forenses para que el niño esté cómodo y hable más, haciéndole preguntas relevantes sobre el supuesto abuso cuando el menor está jugando.

Por otro lado, a medida que se iba realizando el trabajo se vio que el protocolo tenía algunos defectos. Por ejemplo, se empezaba asegurando que se había colocado el cuelgabolsos en la mesa, lo que impedía preguntar posteriormente dónde se había colgado (situación que, probablemente, nos hubiera dado más información puesto que los niños que no habían tenido la experiencia podrían haber contestado cualquier cosa, p.e., que se colgaba en la pared). Además, el detalle de que la mochila se caía parecía muy atractivo para los niños, pues en la pregunta abierta “¿qué pasó después?” era lo único que mencionaban, probablemente porque el hecho de que las cosas salgan mal es llamativo para ellos.

Aunque se pensaba que el grupo *con experiencia* sí iba a tener ventajas sobre las acciones sugeridas del cuelgabolsos debido al conocimiento esquemático que se les proporciona, parece ser que el conocimiento general que tienen los preescolares de cómo se cuelgan las cosas puede estar enmascarando algunos resultados. Para futuras investigaciones sería recomendable encontrar un objeto del que no tengan ningún tipo de conocimiento porque no lo hayan visto nunca, por ejemplo, una grabadora de voz antigua (objeto que en las sesiones les resultó mucho más atractivo que el cuelgabolsos y del que muchos niños preguntaban qué era y cómo funcionaba). O incluso encontrar un episodio que requiera la realización de más pasos, lo que implicaría la necesidad de más habilidad para desempeñarlos, pudiendo encontrar que el grupo que no tenga experiencia tuviera más difícil proporcionar detalles consistentes.

Además, la falta de conocimiento real sobre las acciones realizadas con el objeto desconocido (p.e., la grabadora) haría mucho más sencilla la extrapolación de los resultados a las situaciones forenses, puesto que los preescolares no tienen conocimiento sobre sexo, y, por supuesto, las acciones que se les sugieren no las interpretan de la misma manera que los adultos.

Agradecimientos

Agradecer la colaboración del Colegio Público Cortes de Cádiz, tanto por su acogida como por su especial interés por la investigación llevada a cabo en este trabajo. Además, dar las gracias a todos los padres que han dejado participar a sus hijos en el estudio y, por supuesto, a los niños y niñas que han participado, tanto por su entusiasmo como por su disposición a colaborar día tras día. Y también a las profesoras de las dos aulas de 2º de infantil que han colaborado, por su interés y amabilidad, y por transmitir a los niños la importancia de este estudio.

También agradecer a mis dos compañeros, Ignacio y Cristina, su participación en la recogida de datos. Y, por supuesto, a mis tutoras Margarita y Nieves por su dedicación plena en este trabajo y la ayuda tanto con la realización de los protocolos como con la codificación de las entrevistas, que no ha sido tarea fácil.

Y, por último, un especial agradecimiento a aquellas profesoras de la universidad que han dejado que sus hijos participasen conmigo en este estudio, y que se han mostrado dispuestas a colaborar en cualquier momento, consiguiendo incluso la colaboración de más participantes.

Referencias

- Bartlett, F.C. (1995). *Recordar: Estudio de psicología experimental y social*. Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1932).
- Binet, A. (1900). *La suggestibilité*. París: Schleicher.
- Brainerd, C.J., y Reyna, V.F. (2012). Reliability of children's testimony in the era of developmental reversals. *Developmental Review*, 32, 224-267.
- Bruck, M., y Ceci, S.J. (1999). The suggestionability of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.
- Bruck, M., Ceci, S.J., y Melnyk, L. (1997). External and internal sources of variation in the creation of false reports in children. *Learning and Individual Differences*, 9(4), 289-316.
- Bruck, M., Ceci, S.J., y Principe, G.F. (2006). The child and the law. En K.A. Renniger y I.E. Sigel (Eds.), *Handbook of Child Psychology: vol. 4 Child psychology in practice* (6ª Ed.) (pp. 776-816). NY: Wiley.
- Bruck, M., y Melnyk, L. (2004). Individual differences in children's suggestibility: A review and synthesis. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 947-996.
- Ceci, S.J., y Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ceci, S.J., Bruck, M., y Battin, D.B. (2000). The suggestibility of children's testimony. En D.F. Bjorklund (Ed.), *False-memory creation in children and adults: Theory, research and implications* (pp. 169-201). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ceci, S.J., Huffman, M.L., Smith, E., y Loftus, E.F. (1994). Repeatedly thinking about a non-event: Source misattributions among preschoolers. *Consciousness and Cognition*, 3, 388-407.
- 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.

- Ceci, S.J., Toglia, M., y Ross, D. (1988). On remembering... more or less. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 250-262.
- Connolly, D.A., y Lindsay, D.S. (2001). The influence of suggestions on children's report of a unique experience versus an instance of a repeated experience. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 205-223.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología aplicada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Elischberger, H.B. (2005). The effects of prior knowledge on children's memory and suggestibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 247-275.
- Farrar, M.J., y Goodman, G.S. (1990). Developmental differences in the relation between scripts and episodic memory: Do they exist?. En R. Fivush y J.A. Hudson (Eds.). *Knowing and remembering in young children* (pp.30-64). NY: Cambridge University Press
- Farrar, M.J., y Goodman, G.S. (1992). Developmental changes in event memory. *Child Development*, 63, 173-187.
- Fivush, R. (1984). Learning about school: The development of kindergartners' school scripts. *Child Development*, 55, 1697-1709.
- Fivush, R., y Hamond, N.R. (1989). Time and again: Effects of repetition and retention interval on 2 year olds' event recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47(2), 259-273.
- Garven, S., Wood, J. M., Malpass, R. S., y Shaw, J. S. (1998). More than suggestion: The effect of interviewing techniques from the McMartin Preschool case. *Journal of Applied Psychology*, 83, 347-359.
- Korkman, J., Juusola, A., y Santtila, P. (2014). Who made the disclosure? Recorded discussions between children and caretakers suspecting child abuse. *Psychology, Crime and Law*, 20, 994-1004.
- Leichtman, M.D., y Ceci, S.J. (1995). The effects of stereotypes and suggestions on preschooler's reports. *Developmental Psychology*, 31, 568-578.
- Loftus, E.F. (1979). *Eyewitness testimony*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Loftus, E.F., Miller, D.G., y Burns, H.J. (1978). Semantic integration of verbal information into a visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, 19-31.
- Loftus, E.F., y Palmer, J.C. (1974). Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13(4), 585-589.
- Moreno, A., Pérez-Mata, N., y Diges, M. (2016). Yo me porto bien (y mi profesora también): Memoria y sugestión en preescolares. *Revista de Psicología*, 24(2), 1-19.
- Nelson, K. (1978). How young children represent knowledge of their world in and out of language. En R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 255-273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ornstein, P.A., Gordon, B.N., y Larus, D. (1992). Children's memory for a personal experienced event: Implications for testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 6(1), 49-60.
- Otgaar, H., Candel, I., Scoboria, A., y Merckelbach, H. (2010). Script knowledge enhances the developmental of children's false memories. *Acta Psychologica*, 133, 57-63.
- Pezdek, K., y Hodge, D. (1999). Planting false childhood memories in children: The role of event plausibility. *Child Development*, 70(4), 887-895.
- Poole, D.A., y Lindsay, D.S. (2001). Children's eyewitness reports after exposure to misinformation from parents. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 7, 27-50.
- Poole, D.A., y White, L.T. (1991). Effects of question repetition on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology*, 27, 975-986.
- Principe, G.F., y Ceci, S.J. (2002). "I saw it with my own ears": The effects of peer conversations on preschoolers' reports of nonexperienced events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 1-25.

- Principe, G.F., Guiliano, S., y Root, C. (2008). Rumormongering and remembering: How rumors originating in children's inferences can affect memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 135-155.
- Principe, G.F., Greenhoot, A.F., y Ceci, S.J. (2014). Young children's eyewitness testimony memory. En T. Perfect y D.S. Lindsay (Eds.), *The SAGE Handbook of applied memory* (pp. 633-653). Londres: SAGE Publications.
- Principe, G.F., Kanaya, T., Ceci, S.J., y Singh, M. (2006). Believing is seeing: How rumors can engender false memories in preschoolers. *Psychological Science*, 17, 243-248.
- Quas, J.A., Malloy, L.C., Melinder, A., Goodman, G.S., D'Mello, M., y Schaaf, J. (2007). Developmental differences in the effects of repeated interviews and interviewer bias on young children's event memory and false reports. *Developmental Psychology*, 43(4), 823-837.
- Rondal, J.A. (2000). Análisis del lenguaje espontáneo. En M. Puyuelo, J.A. Rondal y E.H. Wing (Eds.), *Evaluación del lenguaje* (pp. 131-171). Barcelona: Masson.
- Rudy, L., y Goodman, G.S. (1991). Effects of participation on children's reports: Implications for children's testimony. *Developmental Psychology*, 27, 527-538.
- Schank, R.C., y Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sutherland, R., Pipe, M.E., Schick, K., Murray, J., y Gobbo, C. (2003). Knowing in advance: The impact of prior event information on memory and event knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 244-263.
- Tousignant, J.P., Hall, D., y Loftus, E.F. (1986). Discrepancy detection and vulnerability to misleading postevent information. *Memory & Cognition*, 14(4), 329-338.
- Tulving, E. (1968). Theoretical issues in free recall. In T. R. Dixon y D. L. Horton (Eds.), *Verbal Behaviour and General Behavior Theory* (pp. 2-36). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

- Undeutsch, U. (1967). Beurteilung der Glaubhaftigkeit von Aussagen. Citado en Steller, M. y Köhnken, G. (1989). Criteria-based statement analysis. En D. C. Raskin, (Ed.), *Psychological methods in criminal investigation and evidence* (pp. 217-245). NY, US: Springer Publishing Co. (Traducción de 1994).
- Zaragoza, M.S., y Mitchell, K.J. (1996). Repeated exposure to suggestion and the creation of false memories. *Psychological Science*, 7(5), 294-300.

Apéndice 1

Protocolos de las Sesiones

PRIMERA ENTREVISTA

Empezamos con el **cuento de TEO** (15 minutos aprox. Tarea LME)

¿(*Nombre del niño*), sabes quién es este? Es TEO. ¿Me cuentas qué es lo que está haciendo aquí TEO?

- Si el niño no cuenta nada, se le ayuda con lo siguiente:
 - ¿Dónde está Teo?
 - ¿Con quién está Teo?
 - ¿Qué están haciendo?

(*)Tienen que relatar estos tres aspectos. Si alguno de ellos no lo menciona habría que preguntarle antes de pasar a la siguiente página.

1. Introducción del objeto

Oye, (*nombre del niño*), ¿tú sabes lo que es esto?

- Si el niño responde que SÍ: ¿Sí? ¿Qué es? ¿Para qué sirve? (Dejar que el niño nos cuente todo lo que sepa).
- Si el niño responde que NO: ¿No? Pues verás esto es un colgador, que sirve para colgar bolsos o mochilas.

(*) Para los niños que entren en la categoría de sí conocen hay que enseñarles cómo funciona. Consistiría en pedirle que lo coloque en la mesa (si no sabe cómo colocarlo, ayudarlo) y que cuelgue una mochila (que no tenga mucho peso) en él. Es importante que sea el niño el que coloque el colgador y la mochila para que conozca de primera mano su funcionamiento. Después se retira de la mesa para que no esté a la vista.

(**) Para los niños que entren en la categoría de no conocen no se les permite interactuar con el colgador y en cuanto se les cuenta qué es, se retira de la mesa.

2. Introducción historia “gato mirándose en el espejo”

Te voy a contar una cosa que me pasó el otro día con un gato aquí en el colegio, ¿tú tienes gato o perro?

Verás, es que el otro día estaba en esta clase colocando unas cosas y de repente entró un gato. Él no se dio cuenta de que yo estaba allí y entonces se miró en el espejo que había.

- a. ¿Tú sabes qué hacen los gatos cuando se miran en un espejo? (Dejar que el niño nos cuente todo lo que sepa sobre los gatos mirándose en el espejo).
 - 1) Si nos contesta que se reconoce: ¿Y qué hace cuando se reconoce en el espejo? (dejar que nos cuente lo que se le ocurra).

- Y oye, cuando se mira en el espejo, ¿se piensa que hay otro gato en la clase? ¿Y qué hace? (dejar que nos cuente lo que se le ocurra). (Cuando acabe continuar en b).
- 2) Si nos contesta que **se piensa que hay otro gato**: ¿de verdad? ¿Y entonces que hace cuando ve al otro gato en el espejo? (dejar que nos cuente lo que se le ocurra). (Cuando acabe continuar en b).
- 3) Si no nos contesta **nada o que no sabe**: ¿Tú crees que cuando el gato se mira en el espejo, se reconoce?
 - Si nos contesta que **NO**: Entonces, ¿se piensa que hay otro gato en la clase cuando se mira al espejo? ¿Y qué hace? (dejar que nos cuente lo que se le ocurra). (Cuando acabe continuar en b).
 - Si nos contesta que **SÍ**: ¿Y qué hace? (dejar que nos cuente lo que piense).
 - Y oye, cuando se mira en el espejo, ¿se piensa que hay otro gato en la clase? ¿Y qué hace? (dejar que nos cuente lo que se le ocurra). (Cuando acabe continuar en b).
- b. Oye, y cuando se mira en el espejo y se piensa que hay otro gato en la clase, ¿intenta arañarle?
- c. ¿Tú crees que maúlla al otro gato para jugar juntos o le maúlla enfadado para que se vaya?
- d. Y al ver que hay otro gato en la clase, ¿le pega con el rabo?
- e. Cuando ve al otro gato ¿se sorprende y pega un salto?
- f. Y escucha, **¿tú crees que se hace caca para que el otro gato se vaya de la clase?**

Verás, es que el otro día cuando se coló en esta clase y se miró al espejo, al pensarse que había otro gato se hizo caca para que se fuera. ¿No lo sabías? Oye, seguro que te enteras de algo más. El próximo día que nos veamos me lo cuentas, ¿vale?

SEGUNDA ENTREVISTA

A. HISTORIA CUELGABOLSOS

¡Hola (*nombre del niño*)! ¿Te acuerdas de lo que estuvimos haciendo el otro día?

- 1) Tú y yo colgamos el colgador en la mesa, ¿a que sí?
 - a. Si el niño contesta que SÍ: ¿Y qué pasó? (dejar que el niño nos cuente lo que hicimos, **luego continuar en 2 si no lo ha mencionado, sino pasar a 3**).
 - b. Si el niño contesta que NO: Sí, cogimos el colgador y lo pusimos en la mesa para ver cómo se colgaba ¿verdad? (*Si sigue contestando que NO, insistir un poco más: que sí, acuérdate que te dije que era un colgador para colocar mochilas en él y que se ponía en la mesa, y entonces lo pusimos en la mesa, ¿verdad?*) ¿Y qué pasó? (**luego continuar en 2**).
- 2) ¿Cómo colocamos el colgador en la mesa? (dejar que nos cuente). Claro, tú eres un niño/a muy listo y sabías cómo colocarlo en la mesa.
- 3) Entonces pusimos la mochila en él ¿verdad?
 - a. Si el niño contesta que SÍ: Claro, colgamos la mochila ¿y entonces qué pasó? (dejar que el niño nos cuente lo que pasó, **luego continuar en 4**).
 - b. Si el niño contesta que NO: Sí, pusimos la mochila porque para eso sirve el colgador, para sujetar mochilas. Por eso colgamos la mochila en el colgador de la mesa ¿a que sí? ¿Y qué pasó después? (**luego continuar en 4**).
 - c. **Para todos:** ¿Oye y cómo colocamos la mochila en el colgador de la mesa?
- 4) Y después se cayó la mochila al suelo.
 - a. ¿Por qué se cayó?
 - b. ¿Cómo se cayó la mochila?
 - c. ¿Y pasó algo con el colgador cuando se cayó la mochila al suelo?
- 5) ¿Y pasó algo más?
 - a. Nos diga lo que nos diga: Claro, recogiste la mochila y volvimos a colocarla en el colgador y ya no se cayó más.

B. HISTORIA GATO

Oye, ¿te has enterado de algo más de lo que te conté del gato que entró en esta clase?

- Si el niño contesta que SÍ: ¿Sí? Cuéntame todo lo que sepas.
- Si el niño contesta que NO: Vaya, qué lástima. A ver si juntos averiguamos algo más.

- 1) ¿Pero sabes por dónde entró el gato?
 - (Dirá algún sitio): ¡Claro! Entró por la ventana.
- 2) ¿Y entonces qué hizo?
 - No sabe: Se miró en el espejo. ¿Y qué hizo cuando se miró en el espejo?
 - Se miró en el espejo: ¿Sí? ¿De verdad? ¿Y qué hizo al mirarse?
 - **No sé**: ¿Se pensaba que había otro gato?
 - **Se pensaba que había otro gato**: ¿De verdad? ¿Y qué hizo entonces al ver a otro gato en la clase?
- 3) ¿Se hizo caca para que se fuera el otro gato?
- 4) ¿Qué hizo antes de hacerse caca?
- 5) ¿Y luego qué pasó?

C. REPITICIÓN HISTORIA CUELGABOLSOS

Entonces a ver que me entere yo bien de lo que pasó el otro día con el colgador, porque tengo muy mala memoria.

- 1) ¿Pusimos el colgador en la mesa, verdad?
- 2) ¿Y después qué hicimos?
 - a. Colgar la mochila: Claro, ¡es verdad! Colgamos la mochila en el colgador (**continuar en 4**).
 - b. No sé (**continuar en 3**).
- 3) Y después colgamos la mochila en el colgador ¿a que sí?
- 4) Y al rato, se cayó la mochila al suelo ¿verdad?
- 5) ¿Cómo se cayó la mochila?
- 6) Bueno y entonces, luego recogiste la mochila del suelo y la volvimos a colocar en el colgador, y ya no se cayó más, ¿a que sí?

TERCERA ENTREVISTA

(Nombre del niño), ¿te acuerdas de lo que estuvimos haciendo el otro día que estuve aquí?

A. HISTORIA CUELGABOLSOS

1. Tú y yo colgamos el colgador en la mesa, ¿verdad?
 - b. Si el niño contesta que SÍ: ¿Y qué pasó? (dejar que el niño nos cuente lo que hicimos, **luego continuar en 2 si no lo ha mencionado, sino pasar a 3**).
 - c. Si el niño contesta que NO: Sí, cogimos el colgador y lo pusimos en la mesa para ver cómo se colgaba ¿verdad? (*Si sigue contestando que NO, insistir un poco más: que sí, acuérdate que te dije que era un colgador para colocar mochilas en él y que se ponía en la mesa, y entonces lo pusimos en la mesa, ¿verdad?*) ¿Y qué pasó? (dejar que nos cuente lo que recuerde) (**luego continuar en 2**).
2. Oye y entonces ¿cómo colocamos el colgador en la mesa?
 - a. Dejar que nos cuente y si nos dice cómo colocó el colgador: Claro, tú eres un niño/a muy listo y sabías cómo colocarlo en la mesa (**continuar en c**).
 - b. Si nos dice que no sabe: Si, claro que sabes, si tú eres un niño muy listo (**continuar en c**)
3. Entonces pusimos la mochila en él ¿verdad?
 - a. Si el niño contesta que SÍ: Claro, colgamos la mochila ¿y entonces qué pasó? (dejar que el niño nos cuente lo que pasó, **luego continuar en 4**).
 - b. Si el niño contesta que NO: Sí, pusimos la mochila porque para eso sirve el colgador, para sujetar mochilas. Por eso colgamos la mochila en el colgador de la mesa ¿a que sí? ¿Y qué pasó después? (**luego continuar en 4**).
 - c. A todos: Oye, ¿y cómo colocamos la mochila?
4. Y después se cayó la mochila al suelo.
 - a. ¿Por qué se cayó la mochila?
 - b. ¿Se cayó porque pesaba mucho?
 - c. Oye yo no sé cómo se cayó al suelo, ¿me cuentas cómo se cayó la mochila?
 - d. ¿Y pasó algo con el colgador cuando se cayó la mochila al suelo?
5. ¿Y pasó algo más?
 - a. Nos diga lo que nos diga: Claro, recogiste la mochila y volvimos a colocarla en el colgador y ya no se cayó más.

B. HISTORIA GATO

Oye, ¿te has enterado de algo más de lo que te conté del gato que entró en esta clase?

- Si el niño contesta que SÍ: ¿Sí? Cuéntame todo lo que sepas.
- Si el niño contesta que NO: Vaya, qué lástima. A ver si juntos averiguamos algo más.
 - 1) ¿Sabes por dónde entró el gato?
 - (Dirá algún sitio): ¡Claro! Entró por la ventana.
 - 2) ¿Y entonces qué hizo?
 - Se miró en el espejo: ¿Sí? ¿De verdad? ¿Y qué hizo al mirarse?
 - No sé / No contesta: ¿Se miró en un espejo? ¿Y qué hizo al mirarse?
 - No sabe: ¿Creía que había otro gato en la habitación?
 - Se pensaba que había otro gato: ¿De verdad? ¿Y qué hizo al ver a otro gato en la clase?
 - 3) ¿Se hizo caca para que el otro gato se fuera de la clase?
 - 4) ¿Qué hizo antes de hacerse caca?
 - 5) ¿Y luego qué pasó?

C. REPITICIÓN HISTORIA CUELGABOLSOS

Entonces a ver que me entere yo bien de lo que pasó el otro día con el colgador, porque tengo muy mala memoria.

- ¿Pusimos el colgador en la mesa, verdad?
- ¿Y después?
- Y después colgamos la mochila en el colgador ¿a que sí?
- Y al rato, se cayó la mochila al suelo ¿verdad?
- ¿Cómo se cayó?
- Bueno y entonces, luego recogiste la mochila del suelo y la volvimos a colocar en el colgador, y ya no se cayó más, ¿a que sí?

Oye, (nombre del niño), entonces ¿la mochila se cayó al suelo?

- Si nos dice que sí: ¿tú lo viste? ¿te lo conté yo? ¿Te lo contó la profe?

Apéndice 2

Carta para la Dirección del Colegio

M. Diges y N. Pérez-Mata

Universidad Autónoma de Madrid

CEIP Cortes de Cádiz

Director/a ...

Madrid, *día de mes de año*

Estimada Doña (*Nombre*),

Dos profesoras de la Facultad de Psicología de la UAM (Margarita Diges y Nieves Pérez-Mata) y una estudiante en su último curso de Posgrado (Miriam Peláez) estamos llevando a cabo un estudio sobre memoria con niños de entre 4 y 5 años.

Nuestro objetivo fundamental estriba en conocer qué factores subyacen al desarrollo de la memoria en niños y niñas de entre 4 y 5 años de edad. Más en concreto, queremos saber cómo afectan el tipo de preguntas y la repetición de las mismas a lo largo del tiempo en el posterior recuerdo de un rumor difundido previamente por un adulto. Investigaciones previas parecen indicar que cuando se realizan muchas preguntas de manera insistente, en distintos momentos a lo largo del tiempo, sobre un acontecimiento que en realidad no ha sucedido, los niños de Educación Infantil pueden llegar a aceptar detalles consistentes con su conocimiento previo, aunque falsos, sobre el supuesto hecho.

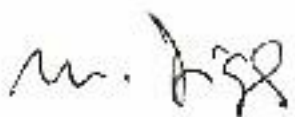
Necesitamos entrevistar individualmente a preescolares de 2º curso del 2º ciclo de Educación infantil (entre 4 – 5 años). Cada uno de ellos/as debe estar con nosotras tres sesiones. Estimamos que cada una de las sesiones durará alrededor de 10 – 15 minutos, separadas entre ellas por un intervalo de una semana, que pasaríamos en el momento en que menos se vean interrumpidas las actividades escolares del niño/a. Las sesiones se graban en video y audio y, por supuesto, sólo son vistas por el personal de la investigación. Además, si el colegio lo desea, facilitaríamos una copia de las grabaciones al colegio. De contar con la aprobación de la Dirección del Centro, redactaríamos la carta preceptiva de petición de permiso para padres y madres.

En concreto, en la primera sesión, una colaboradora preguntará a cada niño/a participante si se ha enterado de que el otro día se coló un gato en una de las clases del colegio y le pedirá que relate cómo reaccionó el gato cuando vio reflejada su imagen en un espejo. A este respecto, hay información que los niños conocen sobre cómo reaccionan los gatos pero, en cambio hay otra mucha información que desconocen sobre cómo reaccionan en esta situación (gracias a un estudio piloto previo conocemos qué saben y qué no saben los niños y niñas de entre 4 – 5 años sobre esta situación). De manera que la colaboradora proporcionará información al niño tanto *consistente* como *inconsistente* con su conocimiento previo (el rumor). Una semana después, en la segunda sesión, otra colaboradora recordará al niño/a la sesión de la semana anterior y le pedirá que, por favor, le diga todo lo que pasó con el gato que se vio reflejado en el espejo, dando por sentado que el niño lo sabe. De manera que, en la segunda sesión, se analizará si el niño ha aceptado realmente el rumor o no, y lo recuerda como algo que ha ocurrido. Además, podremos analizar si el nivel de aceptación varía en función del nivel de consistencia del rumor respecto al conocimiento previo de los niños. Por último, en la tercera sesión, otra colaboradora de la investigación volverá a insistir en el rumor y al final de la entrevista preguntará a la niña si realmente ella vio al gato en esa situación, esto es, se valorará hasta qué punto la niña realmente cree que el suceso ocurrió (aceptación real del rumor) o, por el contrario, simplemente estaba mostrando aquiescencia para con las entrevistadoras.

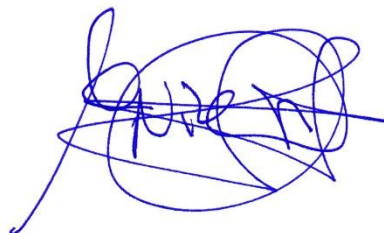
Este proyecto tiene un interés no sólo de investigación básica, sino también aplicada. En este sentido, tratamos de mejorar las técnicas para entrevistar a niños y niñas de corta edad con el afán principal de minimizar la sugestión y el recuerdo falso que pueden inducir entrevistas mal realizadas. Nos interesa obtener un conocimiento más preciso sobre cómo han de formularse las preguntas a niños/as de corta edad para potenciar la comprensión adecuada de las mismas y así puedan responderlas de la manera más fiable y completa posible.

Les pedimos su colaboración y pedimos disculpas por lo prolijo de la descripción, hecha con el afán de dar la mayor información posible. Para más detalles o aclaración, nos encontramos a su entera disposición.

Un cordial saludo y gracias de antemano,



Fdo. Margarita Diges



Fdo. Nieves Pérez-Mata

Profesoras del Dpto. de Psicología Básica

Carta para los Padres y Consentimiento Informado

Madrid, (fecha)

Estimados Padres y Estimadas Madres:

Dos profesoras de la Universidad Autónoma de Madrid (Margarita Diges Junco y Nieves Pérez-Mata) y una estudiante de último curso del Posgrado Universitario en Psicología de la Educación (Miriam Peláez Devesa) están llevando a cabo un proyecto de investigación con niños y niñas que en el presente curso académico tienen o van a cumplir 5 años. La financiación de este proyecto viene financiado por la Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid (FUAM, Código del Proyecto 088501).

El objetivo fundamental del proyecto es conocer qué factores subyacen al desarrollo de la memoria en niños y niñas de entre 4 y 5 años de edad. Más en concreto, queremos saber cómo afectan el tipo de preguntas y la repetición de las mismas a lo largo del tiempo en el posterior recuerdo de un rumor difundido previamente por un adulto. Investigaciones previas parecen indicar que cuando se realizan muchas preguntas de manera insistente, en distintos momentos a lo largo del tiempo, sobre un acontecimiento que en realidad no ha sucedido, los/as niños/as de Educación Infantil pueden llegar a aceptar detalles consistentes con su conocimiento previo, aunque falsos, sobre el supuesto hecho. El conocimiento de las capacidades de memoria que van adquiriendo los/as niños/as a los 4-5 años es relevante y el cómo pueden llegar a aceptar rumores es importante para conocer cómo se va produciendo el desarrollo psicosocial típico, ya que la aceptación de un rumor, por un lado, depende del desarrollo de la memoria (psicológico) y, a la vez, del desarrollo social (aceptación de información que nos proporcionan otros). Además, esta investigación nos permitirá obtener un conocimiento más preciso sobre cómo han de formularse las preguntas a niños/as de corta edad para potenciar la comprensión adecuada de las mismas y así puedan responderlas de la manera más fiable y completa posible, lo que resulta fundamental tanto en el contexto escolar como en otros contextos informales, para poder alcanzar una ejecución exitosa.

Para poder realizar este análisis, se plantea a los niños y niñas en el contexto escolar un conjunto de tareas que son atractivas y disfrutan realizándolas. En concreto, necesitamos entrevistar individualmente a vuestras/os hijas/os (entre 4 – 5 años). Cada uno/a de ellos/as debe estar con nosotras tres sesiones. Cada una de las sesiones durará alrededor de 10 – 15 minutos, separadas entre ellas por un intervalo de una semana, que completarán en momentos que no supongan una interrupción de las actividades escolares del niño/a. Las sesiones se graban en video y audio y, por supuesto, sólo son vistas por el personal de la investigación. Además, facilitaremos una copia de las grabaciones al colegio, y si alguna familia desea la grabación de su hija/o, se la proporcionaremos.

En concreto, en la primera sesión, una colaboradora preguntará a cada niño/a participante si se ha enterado de que el otro día se coló un gato en una de las clases del colegio y le pedirá que relate cómo reaccionó el gato cuando vio reflejada su imagen en un espejo. A este respecto, hay información que los niños conocen sobre cómo reaccionan los gatos pero, en cambio hay otra mucha información que desconocen sobre cómo reaccionan en esta situación (gracias a un estudio piloto previo conocemos qué saben y qué no saben los niños y niñas de entre 4 – 5 años sobre esta situación). De manera que la colaboradora proporcionará información al niño/a tanto *consistente* como *inconsistente* con su conocimiento previo (el rumor). Una semana después, en la segunda sesión, otra colaboradora recordará al niño/a la sesión de la semana anterior y le pedirá que, por favor, le diga todo lo que pasó con el gato que se vio reflejado en el espejo, dando por sentado que la/el niña/o lo sabe. De manera que, en la segunda sesión, se analizará si la/el niña/o

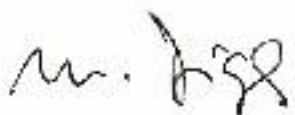
ha aceptado realmente el rumor o no, y lo recuerda como algo que ha ocurrido. Además podremos analizar si el nivel de aceptación varía en función del nivel de consistencia del rumor respecto al conocimiento previo de los/as niños/as. Por último, en la tercera sesión, otra colaboradora de la investigación volverá a insistir en el rumor y al final de la entrevista preguntará a la niña/o si realmente ella/él vio al gato en esa situación, esto es, se valorará hasta qué punto la/el niña/o realmente cree que el suceso ocurrió (aceptación real del rumor) o, por el contrario, simplemente estaba mostrando aquiescencia para con las entrevistadoras.

A partir de los resultados que obtengamos, trabajaremos en la manera de mejorar las técnicas para entrevistar a niños y niñas de corta edad con el afán principal de minimizar los errores en el recuerdo que pudieran inducir las entrevistas mal realizadas. Nos interesa obtener un conocimiento más preciso sobre cómo han de formularse las preguntas a niños/as de corta edad para potenciar la comprensión adecuada de las mismas y así puedan responderlas de la manera más fiable y completa posible.

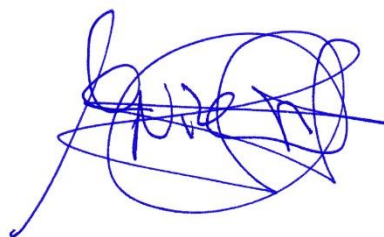
Esperamos haber sido lo suficientemente claras y precisas en la descripción de las tareas, de no ser así, quedamos a vuestra entera disposición para cualquier aclaración adicional. Adherida a estas páginas informativas se encuentra la autorización. Si decides firmarla, por favor, entrégala a la tutora de tu hijo/a.

En caso de que vuestro hijo/a participe, queremos informaros de que podrá abandonar la sesión en cualquier momento sin que ello suponga ninguna consecuencia.

Gracias por vuestra colaboración.



Fdo. Margarita Diges Junco
Co-Investigadora Principal del Proyecto
Catedrática de Psicología de la Memoria
Dpto. de Psicología Básica
Universidad Autónoma de Madrid



Fdo. Nieves Pérez-Mata
Co-Investigadora Principal del Proyecto
Profesora Contratada Doctora
Dpto. de Psicología Básica
Universidad Autónoma de Madrid

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Para poder llevar a cabo el estudio es necesario realizar entrevistas individuales a niños y niñas preescolares que duran aproximadamente 10 – 15 minutos cada una de ellas (un máximo de 45 minutos en total). La Directora del CEIP Cortes de Cádiz, Doña M^a del Carmen Partida, ha dado el Visto Bueno a la realización del estudio.

Ahora les pedimos su autorización para que las entrevistas se graben en audio y vídeo. Les podemos garantizar que esta grabación sólo tiene un fin de investigación; asimismo, quien esté interesado/a en obtener una copia de la grabación de su hija u hijo, el equipo de investigación la facilitará.

NOMBRE DE MADRE/PADRE/TUTOR: _____

NOMBRE DE NIÑO/A: _____

FECHA DE NACIMIENTO DE NIÑO/A: _____

Declaro tener conocimiento de los objetivos generales de la investigación **SI/NO**

Doy mi consentimiento para que las grabaciones se utilicen con fines de investigación en:

- | | |
|-----------------------|--------------|
| - Transcripciones | SI/NO |
| - Difusión docente | SI/NO |
| - Difusión científica | SI/NO |

Fecha y firma

Fdo. Madre/Padre/Tutor:

DNI:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Margarita Diges Junco
Co-Investigadora Principal del Proyecto
Catedrática de Psicología de la Memoria
Dpto. de Psicología Básica
Universidad Autónoma de Madrid

Nieves Pérez-Mata
Co-Investigadora Principal del Proyecto
Profesora Contratada Doctora
Dpto. de Psicología Básica
Universidad Autónoma de Madrid

Apéndice 3

Rúbrica de Codificación del Suceso del Gato

CODIFICACIÓN SUCESO GATO

PREGUNTAS ENTREVISTA 1

¿QUÉ HACE UN GATO AL MIRARSE EN UN ESPEJO?	Respuesta espontánea relacionada con la respuesta a las tres preguntas abiertas "¿Qué hace un gato cuando se mira en un espejo?", tanto la general como las relacionadas con si se reconoce o si se piensa que hay otro gato. Se proporcionará 1 pto. Por cada detalle que de relacionado con lo que hace el gato (0 a n)
--	---

PREGUNTAS ENTREVISTA 2

¿QUÉ HACE EL GATO CUANDO SE MIRA EN EL ESPEJO?	Respuesta espontánea ante las preguntas relacionadas con lo que hace un gato al mirarse en un espejo. Se tendrán en cuenta tres tipos de detalles proporcionados:
	* ACEPTACIÓN DE SUGESTIÓN. Detalles proporcionados por la entrevistadora en la sesión 1 relacionados con lo que hizo el gato al entrar en la clase y mirarse en el espejo. Pueden ser proporcionados en RL o en respuesta a las preguntas formuladas. Puntuación de 0 a 4.
	* DETALLES PROPIOS DEL NIÑO. Detalles proporcionados por el niño que tengan que ver con la situación pero que no hayan sido proporcionados por la entrevistadora previamente. Puntuación de 0 a n.
¿QUÉ HACE ANTES?	Respuesta espontánea sobre qué hace el gato antes de hacerse caca. Se proporcionará 1 pto. A cada detalle relacionado (Puntuación de 0 a n)
¿QUÉ HACE DESPUÉS?	Respuesta espontánea sobre qué hace el gato después de hacerse caca. Se proporcionará 1 pto. A cada detalle relacionado (Puntuación de 0 a n)

PREGUNTAS ENTREVISTA 3

¿QUÉ HACE EL GATO CUANDO SE MIRA EN EL ESPEJO?	Respuesta espontánea ante las preguntas relacionadas con lo que hace un gato al mirarse en un espejo. Se tendrán en cuenta tres tipos de detalles proporcionados:
--	---

	* ACEPTACIÓN DE SUGESTIÓN. Detalles proporcionados por la entrevistadora en la sesión 1 relacionados con lo que hizo el gato al entrar en la clase y mirarse en el espejo. Pueden ser proporcionados en RL o en respuesta a las preguntas formuladas. Puntuación de 0 a 4. Se diferenciará entre DETALLES VIEJOS (los que ya haya mencionado en la entrevista 2) y DETALLES NUEVOS (los que mencione en esta entrevista)
	* DETALLES PROPIOS DEL NIÑO. Detalles proporcionados por el niño que tengan que ver por la situación pero que no hayan sido proporcionados por la entrevistadora previamente. Puntuación de 0 a n. Se diferenciará entre DETALLES VIEJOS (los que ya haya mencionado en la entrevista 2) y DETALLES NUEVOS (los que mencione en esta entrevista)
¿QUÉ HACE ANTES?	Respuesta espontánea sobre qué hace el gato antes de hacerse caca. Se proporcionará 1 pto. A cada detalle relacionado (Puntuación de 0 a n)
	Se diferenciará entre DETALLES VIEJOS (los que ya haya mencionado en la entrevista 2) y DETALLES NUEVOS (los que mencione en esta entrevista)
¿QUÉ HACE DESPUÉS?	Respuesta espontánea sobre qué hace el gato después de hacerse caca. Se proporcionará 1 pto. A cada detalle relacionado (Puntuación de 0 a n)
	Se diferenciará entre DETALLES VIEJOS (los que ya haya mencionado en la entrevista 2) y DETALLES NUEVOS (los que mencione en esta entrevista)

Apéndice 4

Rúbrica de codificación para el Suceso del Cuelgabolsos

CODIFICACIÓN GRUPO CON EXPERIENCIA	
PREGUNTAS ENTREVISTA 2	
¿QUÉ HICIMOS EL OTRO DÍA?	Respuesta espontánea relacionada con las acciones realizadas en la primera sesión (leer un cuento, ver el cuelgabolsos y hablar del gato). Se proporcionará un punto por cada acción recordada (Puntuación de 0 a 3). 0 puntos si no recuerda o no sabe qué hicimos, 1 punto si menciona una acción, 2 puntos si menciona dos acciones y 3 puntos si menciona las tres acciones.
PRIMERA SUGESTIÓN CUELGABOLSOS	
RECUERDO ACCIÓN COLGAR	¿COLGAMOS EL COLGADOR EN LA MESA, VERDAD? Si el niño contesta <u>SÍ</u> se proporcionará 1 pto. ¿COLGAMOS LA MOCHILA EN EL COLGADOR, A QUE SÍ? Si el niño responde <u>SÍ</u> se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 2)
DETALLES ACCIONES COLGAR	En la respuesta a las preguntas abiertas "¿QUÉ PASO DESPUÉS?", "¿CÓMO COLOCAMOS EL COLGADOR?", "¿QUÉ PASÓ LUEGO?" Y "¿CÓMO COLOCAMOS LA MOCHILA?" se proporcionará 1 pto a cada detalle que tenga relación con la situación.
SUGESTIÓN ACCIÓN SE CAE MOCHILA	"Y DESPUÉS SE CAYÓ LA MOCHILA" Si el niño contesta <u>SÍ</u> se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 1)
DETALLES ACCIONES SE CAE MOCHILA	Por cada detalle mencionado que tenga relación con la situación en las preguntas "¿POR QUÉ SE CAYÓ LA MOCHILA?", "¿CÓMO SE CAYÓ LA MOCHILA?" Y "¿PASÓ ALGO CON EL COLGADOR?" se proporcionará 1 pto.
SEGUNDA SUGESTIÓN CUELGABOLSOS	
SUGESTIÓN COLGAR	¿PUSIMOS EL COLGADOR EN LA MESA, VERDAD? Y ¿COLGAMOS LA MOCHILA EN EL COLGADOR, A QUE SÍ? Si el niño responde <u>SÍ</u> a las preguntas se proporcionarán 2 ptos. (Uno por cada pregunta) (Puntuación de 0 a 2)
DETALLES ACCIONES COLGAR	En la respuesta a la pregunta abierta "¿QUÉ PASO DESPUÉS?" se proporcionará 1 pto a cada detalle que tenga relación con la situación.

	Si proporciona detalles consistentes con la sugerión "caer mochila" o detalles que no se hayan mencionado previamente se puntuarán como DETALLES NUEVOS , si proporciona detalles relacionados con la situación y mencionados previamente por el participante se puntuarán como DETALLES PREVIOS .
SUGESTIÓN SE CAE MOCHILA	"Y DESPUÉS SE CAYÓ LA MOCHILA" Si el niño contesta SÍ se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 1)
DETALLES ACCIONES SE CAE MOCHILA	Por cada detalle mencionado que tenga relación con la situación en la pregunta "¿CÓMO SE CAYÓ LA MOCHILA?" se proporcionará 1 pto. Si proporciona detalles consistentes con la sugerión "caer mochila" o detalles que no se hayan mencionado previamente se puntuarán como DETALLES NUEVOS , si proporciona detalles relacionados con la situación y mencionados previamente por el participante se puntuarán como DETALLES ANTERIORES .
PREGUNTAS ENTREVISTA 3	
¿QUÉ HICIMOS EL OTRO DÍA?	Respuesta espontánea relacionada con las acciones realizadas en la primera sesión (leer un cuento, ver el cuelgabolsos y hablar del gato). Se proporcionará un punto por cada acción recordada (Puntuación de 0 a 3). 0 puntos si no recuerda o no sabe qué hicimos, 1 punto si menciona una acción, 2 puntos si menciona dos acciones y 3 puntos si menciona las tres acciones.
PRIMERA SUGESTIÓN CUELGABOLSOS	
RECUERDO ACCIÓN COLGAR	¿COLGAMOS EL COLGADOR EN LA MESA, VERDAD? Y ¿COLGAMOS LA MOCHILA EN EL COLGADOR, A QUE SÍ? Si el niño responde SÍ se proporcionarán 2 pto. (Puntuación de 0 a 2)
DETALLES ACCIONES COLGAR	En la respuesta a las preguntas abiertas "¿QUÉ PASO DESPUÉS?", "¿CÓMO COLOCAMOS EL COLGADOR?", "¿QUÉ PASÓ LUEGO?" Y "¿CÓMO COLOCAMOS LA MOCHILA?" se proporcionará 1 pto a cada detalle que tenga relación con la situación. Si proporciona detalles consistentes con la sugerión "caer mochila" o detalles que no se hayan mencionado previamente se puntuarán como DETALLES NUEVOS , si proporciona detalles relacionados con la situación y mencionados previamente por el participante se puntuarán como DETALLES ANTERIORES .
SUGESTIÓN ACCIÓN SE CAE MOCHILA	"Y DESPUÉS SE CAYÓ LA MOCHILA" Si el niño contesta SÍ se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 1)

DETALLES ACCIONES SE CAE MOCHILA	Por cada detalle mencionado que tenga relación con la situación en las preguntas "¿POR QUÉ SE CAYÓ LA MOCHILA?", "¿CÓMO SE CAYÓ LA MOCHILA?" Y "¿PASÓ ALGO CON EL COLGADOR?" se proporcionará 1 pto.
	Si proporciona detalles consistentes con la sugerión "caer mochila" o detalles que no se hayan mencionado previamente se puntuarán como DETALLES NUEVOS , si proporciona detalles relacionados con la situación y mencionados previamente por el participante se puntuarán como DETALLES ANTERIORES .
SEGUNDA SUGESTIÓN CUELGABOLSOS	
RECUERDO ACCIÓN COLGAR	¿PUSIMOS EL COLGADOR EN LA MESA, VERDAD? Si el niño contesta <u>Sí</u> se proporcionará 1 pto. ¿COLGAMOS LA MOCHILA EN EL COLGADOR, A QUE SÍ? Si el niño responde Sí se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 2)
DETALLES ACCIONES COLGAR	En la respuesta a la pregunta abierta "¿QUÉ PASO DESPUÉS?" se proporcionará 1 pto a cada detalle que tenga relación con la situación.
	Si proporciona detalles consistentes con la sugerión "caer mochila" o detalles que no se hayan mencionado previamente se puntuarán como DETALLES NUEVOS , si proporciona detalles relacionados con la situación y mencionados previamente por el participante se puntuarán como DETALLES ANTERIORES .
SUGESTIÓN ACCIÓN SE CAE MOCHILA	"Y DESPUÉS SE CAYÓ LA MOCHILA" Si el niño contesta <u>Sí</u> se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 1)
DETALLES ACCIONES SE CAE MOCHILA	Por cada detalle mencionado que tenga relación con la situación en la pregunta "¿CÓMO SE CAYÓ LA MOCHILA?" se proporcionará 1 pto.
	Si proporciona detalles consistentes con la sugerión "caer mochila" o detalles que no se hayan mencionado previamente se puntuarán como DETALLES NUEVOS , si proporciona detalles relacionados con la situación y mencionados previamente por el participante se puntuarán como DETALLES ANTERIORES .

CODIFICACIÓN GRUPO EXPERIMENTAL	
PREGUNTAS ENTREVISTA 2	
¿QUÉ HICIMOS EL OTRO DÍA?	Respuesta espontánea relacionada con las acciones realizadas en la primera sesión (leer un cuento, ver el cuelgabolsos y hablar del gato). Se proporcionará un punto por cada acción recordada (Puntuación de 0 a 3). 0 puntos si no recuerda o no sabe qué hicimos, 1 punto si menciona una acción, 2 puntos si menciona dos acciones y 3 puntos si menciona las tres acciones.
PRIMERA SUGESTIÓN CUELGABOLSOS	
SUGESTIÓN ACCIÓN COLGAR	¿COLGAMOS EL COLGADOR EN LA MESA, VERDAD? Si el niño contesta <u>SÍ</u> se proporcionará 1 pto. ¿COLGAMOS LA MOCHILA EN EL COLGADOR, A QUE SÍ? Si el niño responde <u>SÍ</u> se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 2)
DETALLES ACCIONES COLGAR	En la respuesta a las preguntas abiertas "¿QUÉ PASO DESPUÉS?", "¿CÓMO COLOCAMOS EL COLGADOR?", "¿QUÉ PASÓ LUEGO?" Y "¿CÓMO COLOCAMOS LA MOCHILA?" se proporcionará 1 pto. a cada detalle que tenga relación con la situación.
SUGESTIÓN ACCIÓN SE CAE MOCHILA	"Y DESPUÉS SE CAYÓ LA MOCHILA" Si el niño contesta <u>SÍ</u> se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 1)
DETALLES ACCIONES SE CAE MOCHILA	Por cada detalle mencionado que tenga relación con la situación en las preguntas "¿POR QUÉ SE CAYÓ LA MOCHILA?", "¿CÓMO SE CAYÓ LA MOCHILA?" Y "¿PASÓ ALGO CON EL COLGADOR?" se proporcionará 1 pto.
SEGUNDA SUGESTIÓN CUELGABOLSOS	
SUGESTIÓN ACCIÓN COLGAR	¿PUSIMOS EL COLGADOR EN LA MESA, VERDAD? Y ¿COLGAMOS LA MOCHILA EN EL COLGADOR, A QUE SÍ? Si el niño responde <u>SÍ</u> a las preguntas se proporcionarán 2 ptos. (Puntuación de 0 a 2)
DETALLES ACCIONES COLGAR	En la respuesta a la pregunta abierta "¿QUÉ PASO DESPUÉS?" se proporcionará 1 pto. a cada detalle que tenga relación con la situación.

	Si proporciona detalles consistentes con la sugerión "caer mochila" o detalles que no se hayan mencionado previamente se puntuarán como DETALLES NUEVOS , si proporciona detalles relacionados con la situación y mencionados previamente por el participante se puntuarán como DETALLES ANTERIORES .
SUGESTIÓN ACCIÓN SE CAE MOCHILA	"Y DESPUÉS SE CAYÓ LA MOCHILA" Si el niño contesta SÍ se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 1)
DETALLES ACCIONES SE CAE MOCHILA	Por cada detalle mencionado que tenga relación con la situación en la pregunta "¿CÓMO SE CAYÓ LA MOCHILA?" se proporcionará 1 pto. Si proporciona detalles consistentes con la sugerión "caer mochila" y detalles que no se hayan mencionado se puntuarán como DETALLES NUEVOS , si proporciona detalles relacionados con la situación y mencionados previamente por el participante se puntuará como DETALLES ANTERIORES .
PREGUNTAS ENTREVISTA 3	
¿QUÉ HICIMOS EL OTRO DÍA?	Respuesta espontánea relacionada con las acciones realizadas en la primera sesión (leer un cuento, ver el cuelgabolsos y hablar del gato). Se proporcionará un punto por cada acción recordada (Puntuación de 0 a 3). 0 puntos si no recuerda o no sabe qué hicimos, 1 punto si menciona una acción, 2 puntos si menciona dos acciones y 3 puntos si menciona las tres acciones.
PRIMERA SUGESTIÓN CUELGABOLSOS	
SUGESTIÓN COLGAR	¿COLGAMOS EL COLGADOR EN LA MESA, VERDAD? Si el niño contesta SÍ se proporcionará 1 pto. ¿COLGAMOS LA MOCHILA EN EL COLGADOR, A QUE SÍ? Si el niño responde Sí se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 2)
DETALLES ACCIONES COLGAR	En la respuesta a las preguntas abiertas "¿QUÉ PASO DESPUÉS?", "¿CÓMO COLOCAMOS EL COLGADOR?", "¿QUÉ PASÓ LUEGO?" Y "¿CÓMO COLOCAMOS LA MOCHILA?" se proporcionará 1 pto a cada detalle que tenga relación con la situación. Se tendrá en cuenta si acepta la sugerión de "caer" (RECUERDO FALSO) o si proporciona detalles mencionados previamente (DETALLES ANTERIORES).
SUGESTIÓN SE CAE MOCHILA	"Y DESPUÉS SE CAYÓ LA MOCHILA" Si el niño contesta SÍ se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 1)

DETALLES ACCIONES SE CAE MOCHILA	Por cada detalle mencionado que tenga relación con la situación en las preguntas "¿POR QUÉ SE CAYÓ LA MOCHILA?", "¿CÓMO SE CAYÓ LA MOCHILA?" Y "¿PASÓ ALGO CON EL COLGADOR?" se proporcionará 1 pto. Se tendrá en cuenta si acepta la sugerión de "caer" (RECUERDO FALSO) o si proporciona detalles mencionados previamente (DETALLES ANTERIORES).
SEGUNDA SUGESTIÓN CUELGABOLSOS	
SUGESTIÓN COLGAR	¿PUSIMOS EL COLGADOR EN LA MESA, VERDAD? Si el niño contesta <u>SÍ</u> se proporcionará 1 pto. ¿COLGAMOS LA MOCHILA EN EL COLGADOR, A QUE SÍ? Si el niño responde <u>SÍ</u> se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 2)
DETALLES ACCIONES COLGAR	En la respuesta a la pregunta abierta "¿QUÉ PASO DESPUÉS?" se proporcionará 1 pto a cada detalle que tenga relación con la situación. Si proporciona detalles consistentes con la sugerión "caer mochila" y detalles que no se hayan mencionado se puntuarán como DETALLES NUEVOS , si proporciona detalles relacionados con la situación y mencionados previamente por el participante se puntuará como DETALLES ANTERIORES .
SUGESTIÓN SE CAE MOCHILA	"Y DESPUÉS SE CAYÓ LA MOCHILA" Si el niño contesta <u>SÍ</u> se proporcionará 1 pto. (Puntuación de 0 a 1)
DETALLES ACCIONES SE CAE MOCHILA	Por cada detalle mencionado que tenga relación con la situación en la pregunta "¿CÓMO SE CAYÓ LA MOCHILA?" se proporcionará 1 pto. Si proporciona detalles consistentes con la sugerión "caer mochila" y detalles que no se hayan mencionado se puntuarán como DETALLES NUEVOS , si proporciona detalles relacionados con la situación y mencionados previamente por el participante se puntuará como DETALLES ANTERIORES .