

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos
Psicológicos I



ASPECTOS PSICOLÓGICOS DEL TESTIMONIO EN LA
INVESTIGACIÓN CRIMINAL

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

José Ibáñez Peinado

Bajo la dirección del doctor
José Luis Graña Gómez

Madrid, 2008

- **ISBN:978-84-692-0095-7**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Personalidad, Evaluación
y Tratamientos Psicológicos I



**ASPECTOS PSICOLÓGICOS DEL TESTIMONIO EN
LA INVESTIGACIÓN CRIMINAL**

TESIS DOCTORAL

Presentada por

JOSÉ IBÁÑEZ PEINADO

Director: Prof. Dr. D. José Luis Graña Gómez

A mi querida Esposa e hijos, sin cuyo cariño,

impulso, apoyo y sacrificio no hubiera sido

posible conseguirlo.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo ha contado con la colaboración de diferentes personas e Instituciones.

En primer lugar mi agradecimiento es para la Guardia Civil, que a través de su Subdirección de Personal y la Jefatura de Enseñanza, me ha permitido disponer de tiempo, medios y personas para desarrollar las experimentaciones. Entre las personas están los Jefes de Unidades como la Academia de Formación de Úbeda y su Escalón de Psicología; el Colegio de Guardias Jóvenes Duque de Ahumada, de Valdemoro; y la Escuela de Especialización de Valdemoro y en especial a los alumnos que participaron como “testigos” y “entrevistadores” en la Experimentación por su colaboración, bien hacer y profesionalidad.

No puedo dejar de recordar a la Unidad Técnica de Policía Judicial y a sus Mandos, Unidad a que he pertenecido durante los últimos quince años.

No puedo olvidar al Dr. D. José Manuel Andreu sin cuyas lecciones “de recuperación” me hubiese sido posible saber que hacer con los numerosos datos estadísticos de que disponía.

Mención especial requiere mi Director de Tesis, el Doctor D. José Luis Graña Gomez, quien cuando me encontraba perdido y desvalido, confió en mí, y con su inestimable ayuda, he podido llevar el trabajo a buen término.

INDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| A) PARTE TEÓRICA | 19 |
| 1.- EL RAZONAMIENTO Y EL APRENDIZAJE | 21 |
| 1.1. Antecedentes y Teorías explicativas | 22 |
| 1.1.1. Teoría Racionalista | 24 |
| 1.1.2. Teorías no racionalistas | 28 |
| 1.1.3. Teorías Mixtas | 30 |
| 1.2. Los sesgos o errores sistemáticos del razonamiento | 34 |
| 1.2.1. El sesgo de disponibilidad | 35 |
| 1.2.2. El sesgo de confirmación | 36 |
| 1.2.3. El sesgo de creencia | 36 |
| 1.3. Los modelos mentales de Codificación: Las Representaciones Mentales | 37 |
| 1.3.1. Las representaciones proposicionales | 38 |
| 1.3.2. Los Modelos Mentales | 40 |
| 1.3.3. La Imágenes Mentales | 41 |
| 1.4. Los Esquemas | 42 |
| 2. LA MEMORIA | 50 |
| 2.1. Los procesos básicos de la memoria | 51 |
| 2.1.1. El Proceso de Codificación o Adquisición | 52 |
| 2.1.2. El Proceso de Almacenamiento o Retención | 54 |
| 2.1.3. El Proceso de Recuperación o Recuerdo | 56 |
| 2.2. Resumen y Conclusiones | 60 |

| | |
|---|------------|
| 3. EL TESTIMONIO | 82 |
| 3.1. El estrés y los acontecimientos emocionales | 86 |
| 3.2. El humor o estado de ánimo en el recuerdo | 103 |
| 3.3. Las denominadas “Flashbulb Memories” | 108 |
| 3.4. El efecto de la “Focalización en el arma” | 112 |
| 3.5. La personalidad del sujeto. La sugestibilidad | 114 |
| 3.6. Víctima versus Testigo | 115 |
| 3.7. Detalles centrales versus Periféricos | 117 |
| 3.8. Existencia de más de un agresor | 117 |
| 3.9. La identificación de los testigos en casos “reales” | 118 |
| 3.10. La Hipnosis como ayuda al recuerdo | 119 |
| 3.11. Efectos de la información posterior errónea y/o engañosa | 125 |
| 3.12. Los Policías como testigos | 130 |
| 3.13. Efectos del tipo de preguntas, repetición de las preguntas e intentos repetidos de recuerdo | 139 |
| 3.14. La credibilidad del testimonio de los testigos | 149 |
| 3.15. El intervalo de retención | 154 |
| 3.16. Factores que influyen en la confianza y la precisión de los testigos | 156 |
| 3.17. Resumen y Conclusiones | 168 |
| | |
| 4. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CRIMINAL | 173 |
| Introducción | 174 |
| | |
| 4.1. EL INTERROGATORIO | 175 |
| 4.1.1. El interrogatorio fuera de España | 177 |
| 4.1.2. El interrogatorio en España | 188 |
| 4.1.3. Resumen y Conclusiones | 199 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. LA ENTREVISTA | 205 |
| Introducción | 207 |
| 4.2.1. La Entrevista Cognitiva (EC). Nacimiento y componentes cognitivos | 209 |
| Cuadro 1: Resumen de la investigación de Geiselman et al. (1984) | 213 |
| Cuadro 2: Resumen de la investigación de Geiselman et al. (1986, Exp.1) | 223 |
| Cuadro 3: Resumen de la investigación de Ascherman et al. (1991) | 229 |
| Cuadro 4: Resumen de la investigación de Saywitz et al. (1992) | 230 |
| Tabla 1: Resumen de los análisis de Bekerian y Dennett (1993): Variables manipuladas | 231 |
| Tabla 2: Resumen de los análisis de Bekerian y Dennett (1993): Condiciones estudiadas | 232 |
| Cuadro 5: Resumen de la investigación de Köhnken et al. (1994) | 239 |
| Cuadro 6: Resumen de la investigación de Ginet y Py (2001) | 257 |
| 4.2.2. Primeras modificaciones. La Entrevista Cognitiva Revisada (ECR) | 258 |
| Cuadro 7: Resumen de la investigación de Fisher et al. (1987) | 262 |
| Cuadro 8: Resumen de la investigación de Fisher et al. (1989) | 268 |
| Cuadro 9: Resumen de la investigación de Memon et al. (1994) | 272 |
| 4.2.3. La aparición de la Conversational Management (CM) | 278 |
| Cuadro 10: Resumen de la investigación de Clifford y George (1996) | 281 |
| 4.2.4. Los niños y los ancianos. Aplicabilidad de la EC-ECR | 282 |
| 4.2.5. La era de la confusión EC-ECR. Reflexiones | 292 |
| Cuadro 11: Resumen de la investigación de Memon et al. (1997) | 302 |
| 4.2.6. La EC-ECR en España | 305 |
| 4.2.7. El último cambio: La Entrevista Cognitiva Modificada (ECM) | 316 |
| Cuadro 12: Resumen de la investigación de Davis et al. (2005) | 321 |
| 4.2.8. Resumen y Conclusiones | 321 |

| | |
|--|------------|
| B) PARTE EMPÍRICA | 327 |
| 5. EXPERIMENTACIÓN | 329 |
| 5.1. Introducción | 329 |
| 5.2. Objetivos | 330 |
| 5.3. Hipótesis | 330 |
| 5.4. Método | 331 |
| 5.4.1. Participantes | 331 |
| 5.4.2. Diseño | 332 |
| 5.4.3. Materiales | 334 |
| 5.4.4. Procedimiento | 335 |
| A) Fase de formación | 335 |
| B) Fase de ejecución | 337 |
| B.1. Entrevistadores | 337 |
| B.2. Alumnos, testigos entrevistados | 338 |
| 5.4.5. Corrección | 340 |
| 5.4.5.1. Criterios de corrección de los datos | 342 |
| 5.4.5.2. Criterios de corrección de las preguntas | 342 |
| 5.5. Análisis de los datos | 345 |
| 5.6. Discusión | 352 |
| 5.7. Futuras líneas de investigación | 358 |
| 6. REFERENCIAS | 361 |
| ANEXOS: | 401 |
| 1. Definiciones de Términos Jurídicos | 403 |
| 2. Diccionario de Términos Jurídicos español-inglés | 406 |
| 3. Articulados legales de referencia: | 407 |
| 3.1. Ley de Enjuiciamiento Criminal (LECrim.) | 407 |
| 3.2. Constitución Española (CE) | 411 |
| 4. Técnicas de Interrogatorio | 412 |
| 5. Manual de procedimientos técnico-operativos | 424 |

| | |
|---|------------|
| 6. Protocolo del NICHD | 461 |
| 7. Plantillas utilizadas: | 468 |
| 7.1. Cuadrante para entrevistadores | 469 |
| 7.2. Diligencia de manifestación | 470 |
| 7.3. Ficha entrevistados | 471 |
| 7.4. Protocolo de corrección | 472 |
| 7.5. Plantilla corrección Tipo de Preguntas | 476 |
| 7.6. Plantilla computo N° de preguntas y sus medias por grupo | 477 |
| 7.7. Plantilla computo N° de preguntas por entrevistador y grupo | 479 |
| | |
| 8. TABLAS ESTADÍSTICAS | 481 |

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En todos los países del mundo se producen acontecimientos que, afectando a los valores generales, tanto del ser humano como de las relaciones sociales, necesariamente establecidas entre ellos, atentan contra los principios básicos reconocidos y protegidos por sus ordenamientos jurídicos. Todos estos acontecimientos son objeto de una especial atención por parte de las Instituciones encargadas por ley de su investigación, persecución y enjuiciamiento. En todos estos actos participan, de forma general, una serie de individuos cada uno de ellos desempeñando un rol diferente.

Dado que generalmente, cuando se producen los acontecimientos delincuenciales los miembros de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad encargados de la investigación de los mismos no se encuentran presentes, éstos dependen, para el total y eficaz esclarecimiento de los mismos, de aquellas personas, autores, víctimas y/o testigos, que los cometieron, presenciaron o lo sufrieron, hecho que, a pesar de su importancia, o bien no se tiene en cuenta, o bien no se le presta la atención suficiente durante el desarrollo de la investigación.

Uno de los principales medios de prueba con que cuentan los cuerpos policiales para investigar los hechos delictivos y auxiliar a las autoridades judiciales consiste en la recogida de *declaraciones testificales*, definidas como **Emisiones de conocimiento que realizan las personas sobre los hechos que motivan las diligencias** (Alonso Pérez, 1998). Cuando estos testimonios se obtienen de testigos y víctimas, el proceso que se sigue se conoce formalmente como **toma de manifestación**, en la que, por lo general, el informante, por una concordancia de intereses, consideramos que relata honesta y voluntariamente lo que recuerda sobre lo ocurrido, contestando a preguntas formuladas por el agente policial en un clima de colaboración.

Por su parte, la recogida de testimonios de sospechosos o imputados se denomina **interrogatorio o toma de declaración**, en la que el informador no tiene obligación de decir la verdad, sino que puede callar total o parcialmente, e incluso mentir, en el ejercicio de su derecho de defensa.

Ambos procesos se desarrollan bajo el nombre genérico y la forma de la entrevista ya que en ellos se establece:

- a) una relación entre dos o más personas;

- b) una comunicación oral bidireccional;
- c) unos objetivos prefijados y conocidos, al menos por el entrevistador;
- d) una distribución de papeles; y
- e) una asignación del control de la entrevistas (Fernández-Ballesteros, 1995).

Las entrevistas a las víctimas o testigos tienen varios objetivos específicos, que según Gudjonsson (1992) son:

- a) descubrir si se ha cometido un delito y, si es así, qué tipo de delito;
- b) encontrar evidencias para identificar a los responsables;
- c) conseguir evidencias para evitar al delincuente culpable utilizar una defensa inapropiada; y
- d) determinar si los testigos están diciendo la verdad (Kebbell y Wagstaff, 1997).

A este respecto, basándose quizás en los valores de eficacia y de efectividad que todos los cuerpos policiales del mundo publican, ni éstos, ni los Fiscales, Jueces o Magistrados, demandan o han demandado el estudio y la investigación de estas técnicas que, sin duda, pueden elevar esas cifras de eficacia hasta valores mucho más altos de los que se poseen en la actualidad y, por ende, reducir en lo posible las testificaciones erróneas o confabuladas que, sin ser intencionadas, pueden desembocar en errores judiciales, que provocarían graves e irreparables daños a personas inocentes.

No sería banal insistir en esta afirmación de ver la entrevista (en sentido general) como un medio que, bien empleado, permitiría reducir los riesgos de esos errores judiciales, idea que, a pesar de la incidencia que en el proceso judicial tienen otras pruebas testificales, se argumentaría, por una parte, en base al aumento del número de informaciones correctas, de importancia básica para la resolución con éxito de las investigaciones y, por otra, en la responsabilidad que se desplaza hacia la víctima y testigos lo que conllevaría una mayor resistencia a manifestar informaciones incorrectas o confabuladas.

En el ámbito policial la relevancia de la toma de manifestaciones viene dada, bajo un enfoque cuantitativo, por el número de actuaciones que las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (Guardia Civil y Cuerpo Nacional de Policía) conocen y en las que

lo habitual es entrevistar a varias personas por caso. El atestado policial casi siempre incluye varias diligencias o actas de manifestación. Son infrecuentes los casos en los que no se recoge el testimonio de ninguna persona.

Por ilustrar con cifras esta cuestión, tan sólo las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado intervinieron durante 2003 en un total de 955.804 acciones delictivas tipificadas como delitos y 1.047.863 tipificadas como faltas (Gabinete de Coordinación del Ministerio del Interior, Departamento de Estadística). Suponiendo que en cada actuación se hubiera entrevistado tan sólo a un testigo o víctima, cosa que no ocurre normalmente, se estima que durante ese año se habrían realizado como mínimo 2.003.667 entrevistas policiales (5.565 diarias).

Desde el punto de vista cualitativo, las personas entrevistadas constituyen una fuente de información que, en algunos casos, sólo servirá para complementar lo que el agente policial ya sabe gracias al empleo de otras técnicas criminalísticas (dactiloscopia, grafística, balística, inspección ocular y fotografía) y que le es suficiente para fundamentar sus acusaciones. Pero en la mayoría de las ocasiones, al no contar con ninguna otra clase de indicios, la entrevista, orientará e influirá decisivamente el curso de las investigaciones policiales.

Para optimizar sus investigaciones criminales, a los policías les interesa que los testigos y víctimas de los hechos delictivos les faciliten la mayor cantidad de datos posible y con la máxima exactitud. Sin embargo, se sabe que las declaraciones de las víctimas y testigos sobre hechos pasados, por muy honestos y colaboradores que se muestren, son muchas veces incompletas, irreales, parcialmente reconstruidas (o confabuladas) y cambiables durante la fase de preguntas.

Y es que, solapadas con sus percepciones, se encuentran, entre otras, sus propias deducciones acerca de lo que realmente sucedió o pudo suceder, la reconstrucción de las partes que faltan para darle más consistencia al episodio (Loftus, Greene y Doyle, 1994; Milne y Bull, 1999 y Mira, 1991, sobre aspectos generales de la psicología del testimonio de los testigos).

Por el contrario, los psicólogos científicos consideran que son tantas las variables que pueden influir en una toma de manifestación, tanto por parte del ambiente, del autor,

de los testigos o víctimas, así como de los propios investigadores, que son susceptibles de inducir elementos de información erróneos.

Los miembros de los cuerpos policiales, sin duda buscando principalmente facilitar todo el procedimiento de investigación que comprenderá, tanto la propia actividad policial como el desarrollo del procedimiento judicial, en el que, sin duda, desembocarán sus intervenciones, actúan, con una sistemática rígida, en la mayoría de las veces, y empleando una metodología igual para todas las actuaciones.

A los solos efectos de clarificación en este trabajo, dadas las dificultades de una identificación semántica que los términos, en este caso jurídicos-psicológico-policiales llevan consigo, empleamos el término **“interrogatorio”** para las tomas de declaración de los culpables, autores de un determinado tipo delictivo o de aquellos penalmente relacionados con ellos, tales como los coautores, cómplices y encubridores.

Estos, como es lógico, no tendrán con los agentes policiales una colaboración fiable, aparte de poderse beneficiar de derechos legales que les permite evitar estos interrogatorios.

Utilizaremos el término **“entrevista”** para referirnos a las tomas de manifestación llevadas a cabo con víctimas y testigos a los cuales se le supone personas colaboradoras con la acción de la justicia ya que entre ellos y los miembros de los cuerpos policiales hay una comunión de intereses, como es la resolución del caso y el castigo de los culpables.

En la presente Tesis, en su parte teórica, vamos a analizar, con un enfoque cronológico, todas aquellas estructuras, conceptos, proceso, técnicas y habilidades que han ido modelando y conformando el corpus de conocimiento aplicado sobre el aprendizaje y la obtención del testimonio hasta llegar a la situación actual. Así, como principio lógico de todo lo referente al recuerdo, afrontaremos el estudio de la memoria y sus procesos básicos; prestaremos una atención especial a las teorías sobre el razonamiento y los sesgos por los que éste se puede ver afectado; analizaremos también las principales estructuras del aprendizaje, los modelos de codificación (las representaciones mentales) como son los modelos mentales, las representaciones proposicionales y las imágenes mentales, también veremos, de forma somera, los esquemas que, de una manera directa, afectan los procesos

básicos de la memoria, especialmente al recuerdo y, por ende, a todo el proceso de manifestación de los testimonios.

Abordaremos posteriormente la psicología del testimonio y todos aquellos factores que pueden afectar, y de hecho afectan, a las partes implicadas, testigos, víctimas, autores o cómplices y al propio interrogador-entrevistador, al mismo testimonio y al procedimiento a seguir para su obtención.

Analizaremos seguidamente, lo que considero, los dos métodos de investigación criminal primordiales para la obtención del testimonio, el interrogatorio y la entrevista, ambos desde el punto de vista psicológico-policial y especificando las modificaciones habidas hasta el día de hoy.

En su parte empírica, expondremos la experimentación llevada a cabo para comprobar si la realización de entrevistas múltiples y sucesivas afecta, o puede afectar, a los agentes policiales en sus líneas de actuación para iniciar sus investigaciones criminales.

PARTE TEÓRICA

1.- EL RAZONAMIENTO Y EL APRENDIZAJE

Los estudios sobre la mente no podemos decir que sean cosa nueva, pues no nos sería difícil irnos a principios del siglo pasado para encontrar gran cantidad de autores que basaban en ella sus estudios y experimentaciones y que forman parte del elenco de los denominados primeros psicólogos cognitivos (Peirce, Broadbent, Spearman, Piaget, Humphrey, Atkinson y Shiffrin, entre otros muchos). Estos investigadores se centraron en el pensamiento como actividad mental, como actividad global del sistema cognitivo en el que intervienen numerosos procesos, estructuras y mecanismos como la memoria, el razonamiento, la atención.

Aunque el interés se centró en principio en los procesos cognitivos de la codificación y la percepción fue la comprensión, proceso en el que interviene el análisis, las inferencias y las predicciones, el más estudiado, elaborándose los primeros modelos de comprensión. Posteriormente la psicología cognitiva del pensamiento se vuelca en el razonamiento y en los estudios inferenciales. Respecto al primero, se intenta explicar los errores que cometen los sujetos en su razonar y la causa de dichos errores (Santamaría, 1989). Si consideramos que el razonamiento está en la base de los procesos de la memoria, en especial en la recuperación, no nos puede extrañar que los estudios sobre la mente-razonamiento-memoria, tanto cualitativos como cuantitativos, contemporicen con otros más avanzados, como pueda serlo la denominada psicología del testimonio, de la cual aquellos son su base teórica y empírica.

Peirce (1895) en su artículo “Short Logic”, único contenido de su libro “*Of Reasoning In General*”, definía el razonamiento como un proceso a través del que alcanzamos una creencia como resultado de un conocimiento previo, y creencia como el estado mental de la naturaleza de un hábito, del que la persona es consciente y que le induce a actuar de modo distinto del que habría actuado sin ese hábito.

Poco tiempo después, este mismo autor (Peirce, 1901) consideraba el razonamiento como un proceso en el que el razonador es consciente de que un juicio, la conclusión, es determinado por otro juicio o juicios, las premisas, de acuerdo con un hábito general de pensamiento, que puede que no sea capaz de formular con precisión, pero que acepta como conducente al conocimiento verdadero, considerado como el conocimiento último en el que espera que finalmente pueda descansar la creencia.

El Diccionario de la Real Academia Española señala que razonamiento es la acción y efecto de razonar y serie de conceptos encaminados a demostrar algo o a persuadir o mover a oyentes o lectores, y razonar como discurrir, ordenando las ideas en la mente para llegar a una conclusión.

Para Carretero y García-Madruga (1984), razonamiento es el proceso sistemático de pensamiento que le permite al sujeto extraer conclusiones a partir de premisas o acontecimientos dados previamente.

1.1. Antecedentes y teorías explicativas.

El pensamiento es una actividad mental no rutinaria que requiere esfuerzo. Implica una actividad global del sistema cognitivo con intervención de los mecanismos de memoria, atención, las representaciones o los procesos de comprensión, es decir, de un proceso mental de alto nivel.

Entre los grandes núcleos de investigación en psicología cognitiva del pensamiento se encuentra el razonamiento deductivo en tareas de inferencia lógica, además del razonamiento inductivo utilizado en investigaciones sobre pronósticos, probabilidades y sobre la solución de problemas.

Desde los tiempos de Aristóteles la modalidad de razonamiento deductivo por excelencia es el silogismo categorial, por encima del silogismo lineal o inferencia transitiva y el razonamiento proposicional, que constituye una clase fundamental entre las expresiones deductivas estudiadas por la lógica clásica. Consta de tres proposiciones que expresan una relación entre dos clases. Las proposiciones son: las premisas mayor y menor y la conclusión, extraída necesariamente de la información contenida en las premisas.

Dos son las variables de las premisas: a) el modo, que relaciona la cualidad (afirmativa-negativa) y la cantidad (universal-particular), y de su combinación se obtienen cuatro modelos diferentes y, b) la figura en la que se contempla el orden de los términos de la premisa, aceptándose metodológicamente cuatro figuras distintas.

Las combinaciones de sujeto (S), predicado (P) y término medio (M), contenidos en las proposiciones (premisas y conclusión) generan cuatro figuras diferentes. Los diferentes modos y figuras se combinan hasta generar doscientos cincuenta y seis silogismos diferentes. Las conclusiones pueden ser “verdaderas” en sí mismas aún perteneciendo a un silogismo lógicamente incorrecto.

Todo silogismo cumple unas determinadas características: a) se compone de tres juicios relacionados entre sí; b) incorpora cuantificadores tales como “todos”, “ningún”, etc. y, c) la relación es tal que dados dos juicios el tercero se sigue necesariamente de ellos.

De la combinación de sus variables se obtienen cuatro relaciones básicas de los juicios:

- . Universal Afirmativa (A): Todo A es B
- . Universal Negativa (E): Ningún A es B
- . Particular afirmativa (I): algún A es B, y
- . Particular Negativa (O): Algún A no es B

El razonamiento silogístico consistirá en encontrar la relación existente entre el sujeto y el predicado de la conclusión a partir de la que éstos mantienen con el término medio en las premisas. Son diversos los tipos de procedimientos empleados en los estudios psicológicos sobre estos silogismos, así como distintas son las perspectivas teóricas en las que se basan, cada una de ellas representadas por diversos autores. Estos autores, y sus respectivas teorías contemplan, así mismo, otros factores de influencia en el razonamiento de la gente, debidos por una parte a diferentes efectos y, por otra, a varios sesgos.

Los estudios psicológicos se centraron, en un principio, en conocer y explicar los motivos por los que las personas cometían esos errores y en construir modelos de simulación; así nacieron las hipótesis del error de Erickson (1978), la interpretación errónea de las premisas sobre los postulados de Henle (1962) y la conversión ilícita de Revlis (1975). Este autor, en su modelo, distingue tres fuentes de error en el razonamiento silogístico: la codificación incorrecta de las premisas, la falta de capacidad para distinguir entre la información contenida en las premisas y la almacenada en la memoria a largo plazo, y la falta de aceptación de la lógica de la tarea bajo determinadas circunstancias (implicación de condiciones motivacionales previas).

Los silogismos a pesar de su simplicidad lógica poseen algunas propiedades psicológicas importantes. Una de estas propiedades, observada en numerosos experimentos, es que la mayoría de los sujetos son capaces de extraer una conclusión válida de las premisas, pero todas con una determinada tendencia, la de contemplar tan sólo la conclusión en un solo sentido y no su inverso que es, en esos casos, igualmente válida. Este efecto es el denominado “*efecto figural*” (Johnson-Laird y Steedman, 1978).

Otro efecto estudiado es el denominado “*efecto atmósfera*”, efecto creado por la premisa que predisponía a un sujeto a aceptar como válidas ciertas conclusiones frente a otras. Su formulación original, algo complicada (Sells, 1936; Woodworth y Sells, 1935) fue expresada mediante dos principios fundamentales (Begg y Denny, 1969): 1) siempre que al menos la cualidad de una premisa sea negativa, la conclusión más frecuentemente aceptada será negativa; en cualquier otro caso será afirmativa, y 2) siempre que al menos la cantidad de una premisa sea particular (es decir, contenga el cuantificador algún/os), la conclusión más frecuentemente aceptada será particular; en cualquier otro caso será universal (es decir, contendrá o bien todo/s, o bien ningún/os).

Otros efectos son los denominados “efecto de contenido” y “efecto de contexto” de ninguno de los cuales es independiente el razonamiento silogístico.

Si bien estos principios caracterizan la naturaleza de una supuesta tendencia no nos dicen nada acerca de los procesos mentales subyacentes y, además, estos efectos son difíciles de poner a prueba, porque a menudo se corresponden con conclusiones válidas y se hace necesario examinar las inferencias válidas que hace la gente.

A pesar de todo lo dicho, se considera que es más importante dar una explicación de los procesos mentales que subyacen al razonamiento silogístico que explicar estos efectos.

A efectos de nuestro análisis se pondrán en relación tres teorías diferentes y se analizará, someramente, las consideraciones y aplicaciones que para cada una de ellas proceden tanto de los efectos como de los sesgos a los que haremos referencia, en particular al “sesgo de creencia”.

1.1.1. Teoría Racionalista

Todos los autores de esta teoría, sus hipótesis y sus modelos racionales, sustentan el argumento fundamental de que pese a los errores que los sujetos puedan cometer en sus razonamiento, todos ellos poseen una competencia lógica irreductible, si bien ésta no siempre se manifiesta debido a determinados sesgos lingüísticos y cognitivos en la interpretación de las premisas (Henle, 1962).

Entre todos los autores que se adhieren a esta teoría (Henle, 1962; Revlis, 1975; Revlin, Leirer y Yopp, 1980; Chapman y Chapman, 1959) haremos, por la proliferación de

sus experimentos, una mención especial de Revlin a quien, a partir de ahora nos referiremos a lo largo de este apartado, salvo indicación en contra.

El razonamiento categórico, ejemplificado por el silogismo aristotélico, ha servido como estándar de racionalidad a través de todo este tiempo, por lo que todos los modelos desarrollados recientemente para dar cuenta del razonamiento, también reflejan reglas racionales de decisión (Erickson, 1978; Johnson-Laird y Steedman, 1978).

Todos los modelos proponen procesos inferenciales básicos que determinan las decisiones adoptadas por los razonadores en problemas con variedad de materiales. Su enfoque es similar ya que no catalogan a los razonadores como tomadores de decisiones erráticas. Todos ellos son congruentes con la forma general de los modelos de procesamiento de la información en los que las producciones aparentemente irracionales son una consecuencia de las interrupciones de un procesador en serie más que resultado de un cambio a un sistema no racional a lo largo de la resolución del problema. Esta perspectiva del razonador racional, da su nombre a la teoría y posee un considerable éxito en dar cuenta de las decisiones resultantes del razonamiento con materiales mentales. No se ha estudiado demasiado en situaciones especiales, por ejemplo, en aquellas en las que la gente razona acerca de relaciones controvertidas y que parece mostrar la adopción de decisiones de forma caprichosa e irracional.

A este respecto diremos que en la literatura de la psicología social y clínica se ha cuestionado con frecuencia la concepción de un razonador racional, ya que se considera que los razonadores no entrenados no son muy lógicos en sus inferencias y que basan sus decisiones, en primer lugar, en su conocimiento anterior del mundo real y en los sesgos.

Un modelo de importancia para el estudio de estas hipótesis es el *modelo de conversión* (Revlis, 1975) que, por una parte proporciona una interpretación sobre los errores deductivos y, por otra, dirige nuestra atención a los procesos de codificación. La interpretación que proporciona es la de que los errores deductivos en los silogismos categóricos son afectados sólo indirectamente por el valor de la verdad de la afirmación y que las decisiones no reflejan insuficiencias en las habilidades lógicas de los razonadores, atribuyendo los errores, exclusivamente, a la codificación de las premisas pero no a la ausencia de reglas lógicas de inferencia. El enfoque antes señalado afirma que una operación de conversión toma parte en la codificación de cada una de las expresiones categóricas cuantificadas contemplando en los silogismos tanto la relación de inclusión como su inversa.

Esta conversión como fuente de errores en razonamiento silogístico fue sugerida por Chapman y Chapman (1959) e incorporada por otros autores en sus modelos (Revlin et al., 1980; Revlis, 1975). El modelo construido por Revlin dirige el resultado de la irracionalidad aparente afirmando que los estudiantes cometen errores de razonamiento cuando su codificación de las premisas transforma el silogismo en “otro problema” con una conclusión lógica diferente de la original, en cuyo caso la deducción del razonador se señala como un error sólo porque se desvía de la conclusión prescrita y no porque no esté racionalmente deducida.

Revlin en su experimentación (Revlin et al., 1980) dirige su atención a las codificaciones personales de las premisas del silogismo y determina que cuando las premisas contienen información sobre categorías conocidas por el razonando, éste, en su memoria a largo plazo posee mucha más información de la que está contenida en las premisas presentadas, lo que puede dar lugar a que los juicios se basen en demasiada información y no sólo en el contenido específico del problema.

Aquí se plantea claramente la hipótesis del efecto del sesgo de creencia, relacionado con la representación personalizada de las premisas de un silogismo y no con reglas de inferencia defectuosas.

Los resultados más importantes de los experimentos realizados se pueden concretar en los siguientes aspectos: a) cuando la lógica y el conocimiento están en conflicto, la exactitud del razonador se deteriorará principalmente en aquellos casos en los que el conflicto estaba entre una conclusión lógica y una conclusión verdadera por definición. Aunque esta tendencia hacia el sesgo de creencia alcanza niveles convencionales de significancia, se mantendría en la mente que el efecto de la credibilidad de las conclusiones estaba totalmente limitado; b) aunque los errores de razonamiento eran muy altos cuando la creencia estaba en conflicto con la lógica, los errores específicos que se cometían no daban cuenta completamente de las preferencias de los estudiantes para la conclusión que creían verdadera. En los silogismos válidos, cuando la lógica y la creencia están en conflicto, menos de la mitad de los errores de razonamiento aparecieron cuando los razonadores seleccionaron la conclusión que coincidía con su conocimiento personal; c) es posible que gran parte del sesgo personal fuera resultado de que unos pocos estudiantes siguieran un proceso de razonamiento impredecible, pero que sin duda acepta conclusiones basadas en sus valores de verdad del mundo real, y d) que aunque el efecto del sesgo de creencia parecía ser muy fuerte cuando las afirmaciones verdaderas por definición y la

lógica estaban en conflicto, el error dominante en estos silogismos era debido a la afirmación “ninguna conclusión está probada”, más que a la aceptación de la conclusión creída, lo que sugiere que cuando hay un conflicto inherente entre la creencia y la lógica, tiende a ser resuelto al optar el razonador por la conclusión correcta lógicamente o, si comete un error, a seleccionar una respuesta indeterminada más que por seleccionar la conclusión creída pero ilógica. En el caso de los silogismos inválidos este conflicto entre la creencia y la lógica es resuelto también al aceptar la conclusión “ninguno”.

Todo esto nos lleva a las siguientes conclusiones: 1) que el sesgo personal, per se, tiene sólo una influencia indirecta en las decisiones del razonamiento; 2) que los razonadores tienden a hacer juicios racionales incluso cuando tales decisiones están en conflicto con su conocimiento personal, si bien existe una pequeña tendencia a rechazar la conclusión correcta lógicamente; 3) que cuando los razonadores no alcanzan la conclusión lógica no es debido a la supresión total de la racionalidad a favor de sesgos personales; 4) que cuando la lógica y la creencia están en conflicto, el error dominante es optar por ninguna conclusión más que por hacer una elección entre la lógica y la creencia, y 5) que las conclusiones alcanzadas en los silogismos categóricos no reflejan los valores de verdad externos de las premisas o de las conclusiones en un único sentido.

Una teoría adecuada del razonamiento silogístico debe satisfacer los siguientes criterios:

Primero, la teoría debe explicar los errores sistemáticos y las tendencias habituales, incluyendo el efecto figural, observado en los experimentos y el hecho de que se extraigan muchas inferencias válidas.

Segundo, la teoría debe ser fácilmente extensible para poder aplicarla a todo tipo de afirmaciones con cuantificadores, acomodar las oraciones que contengan más de un cuantificador y acomodar oraciones con otros cuantificadores (la mayoría, varios, etc.).

Tercero, la teoría debe ser al menos compatible con los desarrollos de la lógica formal, es decir, debe permitir que los seres humanos sean capaces de mostrar un pensamiento racional y puedan formular principios que gobiernen las inferencias válidas.

Por las deficiencias observadas en las teorías anteriores pasamos a considerar un enfoque diferente.

1.1.2. Teorías no racionalistas.

En la teoría general del razonamiento humano de Johnson-Laird (1975, 1977, 1983) están ausentes las reglas de la inferencia de las teorías racionalistas. La resolución de las tareas de inferencia silogística se basa en la manipulación de los “modelos mentales”, a los que más adelante nos referiremos.

Esta teoría: a) proporciona una explicación, tanto del efecto figural como de los errores sistemáticos que tienden a ocurrir en el razonamiento silogístico. Las premisas que dan lugar al efecto figural tienen como resultado una dirección uniforme de búsqueda, mientras que las otras no. De igual modo, predecir que las premisas para las que la búsqueda heurística da como resultado una conclusión válida deben ser más fáciles de alcanzar que las premisas para las que la conclusión válida emerge tan solo después de someter el modelo a una prueba lógica; b) los modelos mentales se pueden generar de forma que representen cualquier tipo de afirmación cuantificada al incorporar afirmaciones con diversos cuantificadores e incluso representar las oraciones en las que figuran los denominados cuantificadores “en rama”; c) ilustra la forma en que los niños aprenden a hacer inferencias y la problemática cuestión de la naturaleza de las reglas de inferencia que interiorizan. La teoría no contiene reglas de inferencia, su componente lógico consiste solo en un procedimiento que verifica modelos mentales con el objetivo de establecer la falsedad de una conclusión supuesta, destruyendo el modelo a partir del cual se deriva, y d) aunque la teoría no contenga ninguna regla de inferencia es completamente compatible con los orígenes y desarrollos de la lógica formal, demostrada con los problemas de ordenador creados por Steedman (1982). Explica que los seres humanos sean capaces de un pensamiento racional y que caigan en errores si no llevan a cabo una prueba destructiva de los modelos que crean.

La teoría (Johnson-Laird y Steedman, 1978) postula cuatro estadios secuenciales en el proceso de razonamiento silogístico (ver Santamaría, 1989): 1) interpretación de las premisas; 2) combinación heurística de las representaciones de las premisas; 3) formulación de una conclusión, y 4) prueba lógica de una conclusión inicial.

Johnson-Laird y Bara (1984) proponen una profunda reformulación del modelo original de Johnson-Laird y Steedman (1978), basándose en los resultados de dos experimentos, en uno de los cuales al manipular el tiempo de presentación de los

problemas provoca un incremento en la dificultad de los silogismos a lo largo de las cuatro figuras, sobre todo con tiempos de exposición muy cortos, resultados que no pueden ser explicados por la teoría anterior (que postulaba que el efecto de la figura sólo incide en la fase de la comprobación de la conclusión). Como hipótesis alternativa postulan que el efecto de figura surge del proceso de integrar las premisas en la memoria en funcionamiento y, por tanto, no debería ser exclusivo de los silogismos. Constatado el efecto de figura para los problemas de series de tres términos en un experimento posterior, formulan una teoría general de la competencia deductiva, que distingue fundamentalmente tres pasos en el proceso de la deducción: 1) la interpretación de las premisas como un “modelo mental”; 2) la formulación de una conclusión informativa; 3) la búsqueda de modelos alternativos de las premisas que refuten la conclusión.

A escala general, la teoría predice dos factores determinantes de la dificultad de un silogismo: 1) la figura de las premisas, que dificultará la construcción del modelo inicial y podrá sesgar el orden de formulación de la conclusión, y 2) el número de modelos mentales. Cuantos más sean necesarios construir, mayor será la carga de memoria. Este modelo, a pesar de ser la teoría original una teoría semántica, no incluye variables de esa naturaleza.

A partir de los trabajos de Wilkins (1928) los estudios se centraron en la comprobación del “sesgo de creencia” (Henle y Michael, 1956; Kaufman y Goldstein, 1967; Revlin y Leirer, 1978), intentando demostrar que las creencias de los sujetos distorsionaban la información procesada, con lo que podría reforzarse la postura racionalista de la interpretación errónea de las premisas.

Han sido muchos los trabajos llevados a cabo en los que se utilizan como variable independiente la manipulación del contenido semántico de la tarea (Oakhill y Jonson-Laird, 1985; Evans, Barston y Pollard, 1983; Santamaría, 1989; Santamría, Garcia-Madruga y Jonson-Laird, 1998).

Como resumen de los datos obtenidos en la extensísima literatura existente con respecto a efectos y sesgos, y en relación con las teorías de este apartado, observaremos: a) si el razonamiento es un proceso formal, entonces, en principio, es imposible por el contenido o las creencias afectar el proceso de razonamiento, el cual, por definición, es un

asunto sintáctico netamente formal. Por el contrario, si el razonamiento es un proceso de imaginar modelos de las situaciones, entonces el contenido puede tener efectos directos en el proceso mismo: b) la teoría del modelo mental postula que los fenómenos surgen de los efectos de la credibilidad en la investigación para los modelos alternativos. Los razonadores tienden a “satisfacer”, es decir, si sus modelos iniciales de las premisas apoyan una conclusión válida, no buscarán más; de la misma forma, no buscarán más si sus modelos iniciales son consistentes con una conclusión dada; pero si sus modelos iniciales apoyan una conclusión creíble, entonces buscarán un modelo alternativo de las premisas que rechacen las conclusiones increíbles. Dado que a veces los razonadores rechazan conclusiones increíbles, pero válidas, la teoría del modelo añade un filtro en sus conclusiones; c) los silogismos de contenido positivo resultaron más fáciles que los abstractos, que adoptaron un valor intermedio; los dos anteriores son más fáciles que los negativos. Estas pautas se siguen manteniendo pese a la manipulación del contenido; d) a partir de estas manipulaciones se establece que los sujetos no resuelven los problemas con contenido tendencioso por un mero procedimiento de búsqueda en su memoria semántica, sino más bien debido a que en los últimos estadios del proceso de deducción, los sujetos eligen prioritariamente la respuesta que concuerda con sus creencias (en relación con el apartado anterior), y e) con figuras determinadas los razonadores extraen más conclusiones válidas cuando estas son creíbles que cuando eran increíbles. Con figuras indeterminadas, tienden a sacar cualquier conclusión creíble, aunque inválida.

1.1.3. Teorías Mixtas.

Son muchos los autores a los que podríamos encuadrar en estas teorías, pero a efectos de sintetización todas las referencias que se hacen en el presente apartado estarán basadas en el pensamiento de Evans (1989). Si Revlin realizaba sus estudios y experimentos desde el enfoque teórico de la lógica mental (teoría normativa) y Jonson-Laird lo hacía desde el enfoque semántico (de las representaciones a los modelos mentales), Evans contempla dos procedimientos, uno heurístico y otro analítico.

Evans (1989), enfoca su estudio sobre el razonamiento, los sesgos y los errores, en cómo se mide la precisión del razonamiento y la controversia que rodea el tema de su racionalidad, si bien considera, frente a Cohen (1981), que los experimentos psicológicos pueden ser usados para demostrar la irracionalidad de la gente. Acepta los argumentos dados por la teoría racionalista sobre la distinción ejecución-competencia propuesta por

Chomsky (parte de cuya terminología hace suya), sobre la dicotomía entre las representaciones y los procesos mentales (Henle, 1962, establece que el razonamiento deductivo de las personas sigue las leyes de la lógica y que los errores inferenciales aparentes reflejan la representación idiosincrásica del problema de contenido), la objeción de que las tareas experimentales usadas por los psicólogos pueden ser arbitrarias, artificiales, confusas y, en general, poco representativas del razonamiento en la vida real (problema control-realismo), y sobre todo el de que los informes de error se relacionan con el sistema normativo adoptado por el experimentador. Por su parte defiende que la ejecución del razonamiento deductivo debería ser informado en términos de las inferencias realizadas y no sobre la base de la corrección o error de las mismas, considerando que es posible identificar la evidencia de los sesgos en muchos casos.

A este respecto define el error como un fallo al hacer una inferencia que cualquier teoría normativa razonable calificaría como necesario, y el sesgo que puede ser el responsable de tal error, es una tendencia sistemática al tener en cuenta factores irrelevantes para la tarea que está realizando o al ignorar factores relevantes.

La mayoría de sus estudios experimentales en razonamiento deductivo (Evans, 1989; Henle, 1962; Johnson-Laird, 1983; Revlin et al., 1980; Revlis, 1975; Santamaría et al., 1996; Santamaría et al., 1998) mostraban que las respuestas de los sujetos están influenciadas sistemáticamente por la estructura lógica de los problemas a la vez que sesgados también por características lógicamente irrelevantes de los problemas. Un enfoque para explicar sus descubrimientos es su propuesta de la existencia de influencias paralelas y rivales de naturaleza lógica e ilógica. El componente “lógico” en el esquema se referirá a un supuesto proceso de razonamiento sensitivo para la lógica de los problemas, sin presentar teoría alguna sobre la naturaleza de estos procesos. Otro enfoque alternativo – y quizás el más popular- es definir una teoría de la competencia del razonamiento y luego especificar las restricciones cognitivas que explicarán la presencia de errores y sesgos en la ejecución observada.

Con relación a los sesgos, y de forma general, establece que la principal causa del sesgo en el razonamiento y juicio humano está en los factores que inducen a la gente a procesar la información de forma selectiva, selección que puede hacerse en la formación de las representaciones mentales de la información presentada en el problema o en la forma en la que ésta es procesada. Los procesos cognitivos por los que damos sentido al mundo que nos rodea, son esencial y necesariamente de naturaleza selectiva. La selección es fundamental para la inteligencia. Sin embargo en esta selección ocurren errores de forma

inevitable y, cuando esto sucede de forma sistemática, pueden conducir a sesgos en la conducta inferencial. Es por eso por lo que, para Evans (1989), la preocupación es, por una parte, comprender la naturaleza de los mecanismos selectivos en el proceso cognitivo y, por otra, identificar las condiciones bajo las que tales mecanismos conducen a errores y sesgos.

En los problemas que se presentan, considera el contenido como la naturaleza del escenario en el que el problema se pone y el significado específico de las propuestas o los otros elementos vinculados a la estructura lógica, distinguiendo tres tipos de contenido, abstracto, arbitrariamente realista y relacionado.

Con relación al sesgo de creencia en el razonamiento deductivo, éste se manifiesta cuando los sujetos rechazan una conclusión lógicamente válida que es increíble o cuando aceptan una conclusión inválida que es creíble. Sus silogismos experimentales los divide Evans (1989) en cuatro categorías, dependiendo de si la conclusión será o no válida (lógicamente determinada por las premisas) y de si la conclusión era creíble o no “a priori”, estos cuatro tipos eran Válido-Creíble, Válido-Increíble, Inválido-Creíble, y Inválido-Increíble.

Como ya dijimos anteriormente, la introducción del contenido realista en los experimentos sobre el razonamiento silogístico se debieron a Wilkins (1928) y para su explicación propone dos hipótesis: 1) que el contenido realista puede facilitar el razonamiento lógico relativo al contenido artificial del problema, y 2) que la existencia de creencias y actitudes previas pueden sesgar el razonamiento. Esta segunda hipótesis ha quedado ya explicada.

Muchos de los primeros estudios sobre los efectos de la credibilidad, relacionados con los silogismos, eran defectuosos metodológicamente, estudios que en la actualidad han establecido tres fenómenos principales concernientes a la lógica y a la credibilidad: 1) los razonadores aceptan más conclusiones válidas que inválidas; 2) aceptan más conclusiones creíbles que increíbles; 3) hay una interacción entre los dos factores: el efecto de credibilidad es mayor en las inferencias inválidas que en las válidas. En particular, la diferencia en los porcentajes de conclusiones creíbles e increíbles que los razonadores admiten es mayor para los silogismos inválidos que para los válidos. Esta interacción aparece cuando las conclusiones inválidas son consistentes lógicamente con las premisas, pero no se siguen necesariamente de ellas. Cuando las conclusiones inválidas son consistentes con las premisas, entonces la interacción desaparece (Newstead, Pollard,

Evans y Allen, 1992). El efecto de las creencias es menos marcado cuando los participantes tienen que hacer sus propias conclusiones.

Para este fenómeno se han expuesto, al menos, tres teorías. La primera, la del modelo mental, que veremos posteriormente. De acuerdo con la segunda, la *hipótesis de la necesidad malinterpretada*, de Evans (1989), inspirada en Dickstein (1980, 1981), los razonadores no comprenden que una conclusión que es sólo consistente con las premisas no se siga necesariamente de ella. Por lo tanto, los razonadores tratan de demostrar que una conclusión es necesariamente verdadera, o necesariamente falsa, dadas las premisas; en el primer caso se sigue de las premisas, en el segundo no. Pero en caso de no llegar a alcanzar ninguna de estas dos decisiones, entonces recurren a la credibilidad, y tienden a aceptar conclusiones creíbles y rechazar conclusiones increíbles. De acuerdo con la tercera, la *hipótesis del escrutinio selectivo* de Evans (1989), los razonadores comienzan valorando la credibilidad de la conclusión dada. Si es creíble, tienden a aceptarla; si no, valoran si la misma se sigue de las premisas, y toman su decisión de acuerdo con este criterio. Según Evans (1989), el escrutinio selectivo es consistente con otros tipos de sesgos. Es también consistente con otros dos resultados: el fracaso de las instrucciones que clarifican la necesidad lógica al reducir la interacción entre la lógica y la credibilidad (Barston, 1986), y el fracaso de la dificultad lógica para aumentar la interacción (Evans, 1989).

Como un resumen general de toda su experimentación, destacaremos sus conclusiones más importantes entre las que se encuentran que: a) la validez lógica tenía más efecto sobre las conclusiones increíbles que sobre las creíbles. El efecto de creencia está más marcado para los argumentos inválidos que para los válidos; b) en los problemas Válido-Increíble -donde la lógica y la creencia están en conflicto- los sujetos toman como lógicas más conclusiones afirmativas si prestan más atención a las referencias de las premisas que a la información irrelevante; y c) en sus análisis de protocolos observa los siguientes posibles efectos del sesgo de creencia: 1) cuando los sujetos se centran en la conclusión tienden a manifestar sesgo de creencia e introducen información ajena para apoyar sus decisiones; 2) los sujetos que indican que consideran las premisas tienen más probabilidad de dar decisiones lógicas y menos para mostrar el sesgo de creencia, sobre todo si razonan en el sentido premisa - a - conclusión.

En línea con nuestro análisis, y antes de cerrar el tema, debemos de hacer referencia a los trabajos sobre razonamiento debidos a Revlin et al., (1980) en cuyo estudio examinan

la viabilidad del enfoque del razonador “racional” y evalúan la aplicabilidad del modelo de conversión, uno de los modelos racionales del razonamiento (Revlis, 1975), para explicar las aparentemente decisiones caprichosas en pruebas de razonamiento en estudiantes, que parecen no basar sus decisiones en la forma lógica de los argumentos. El razonamiento es la actividad mental que pasa de unas proposiciones, información que conocemos o creemos conocer (premisas), a otra menos conocida o desconocida (conclusión), razonamiento que puede ser válido o correcto o incorrecto.

Se basan en la concepción racionalista del silogismo más representativa, el modelo de conversión del silogismo categorial del razonamiento deductivo (el silogismo categorial consta de tres proposiciones declarativas, premisas mayor y menos y conclusión, en las que cada una de ellas expresa una relación entre dos clases, y en el que la conclusión debe derivarse necesariamente de la información contenida en las premisas) que proporciona una interpretación alternativa de los datos, es decir, que los errores de deducción en el silogismo categórico están afectados, sólo de forma indirecta, por el valor de verdad de la declaración y que las decisiones no reflejan insuficiencias en las habilidades lógicas de los razonadores. El modelo de conversión dirige nuestra atención al proceso de codificación de las premisas y afirma que una operación de conversión participa en la codificación de cada expresión categórica cuantificada. El modelo de conversión dirige nuestra atención no a la credibilidad de las conclusiones sino a la codificación personal de las premisas del silogismo en relación con la información ya disponible en la memoria a largo plazo del sujeto. En otras palabras el modelo atribuye los errores en el razonamiento exclusivamente a la codificación de las premisas, pero no a la ausencia de reglas lógicas de inferencia. La principal fuente de error en la codificación reside en operaciones ilícitas de conversión de las premisas (Vega, 1994).

1.2. Los sesgos o errores sistemáticos del razonamiento.

Como hemos visto anteriormente, la investigación psicológica sobre el razonamiento ha estado fuertemente influenciada por las teorías normativas o prescriptivas que tratan de adivinar si las inferencias son correctas o incorrectas. Los experimentos de memoria implican, con frecuencia, la medición de los errores cometidos en tareas de recuerdo o reconocimiento, u otras diferentes (percepción, detección de señales, etc.) en los cuales nadie discute la incidencia de estas inferencias.

La principal causa de sesgo en el razonamiento y juicios humanos está en aquellos factores que inducen a la gente a procesar la información de forma selectiva, prestando atención, con frecuencia, a características irrelevantes de la situación o contexto, formándose “representaciones mentales” erróneas (Evans, 1989; Santamaría, García-Madruga, y Jonson-Laird, 1998) motivadas por la necesidad de una reducción de la gran cantidad de información contenida en un acontecimiento determinado y cuyo procesamiento total sería imposible dada la capacidad cognitiva limitada para atender a toda la información disponible que, cuando se sobrepasa, induce a error.

Una de las características importantes de la información a seleccionar es la “vividez” que explicaría la ponderación diferencial que la gente realiza respecto a la evidencia, sobre todo en juicios de tipos social, y que, con frecuencia, desemboca en sesgos (los jurados pueden dejarse influenciar más por una, evidente, dramática exposición de una víctima o testigo, aún poco fiable, que por el testimonio monótono o incluso aburrido de un experto científico).

La vividez está determinada por:

- el interés emocional,
- la concreción e imaginabilidad y
- la proximidad temporal y espacial.

A continuación haremos una especial mención de aquellos sesgos más estudiados y considerados los más influyentes en el razonamiento humano.

1.2.1. El sesgo de disponibilidad.

Para Evans (1990) el término “disponibilidad” (Tversky y Kahneman, 1973) se refiere a la información a la que en un momento determinado un sujeto presta atención, o bien a la información en que piensa cuando realiza una tarea cognitiva.

El sesgo se produce al inferir frecuencias o probabilidades en sus evaluaciones intuitivas utilizando heurísticos simples como la “representatividad”, heurísticos que con frecuencia inducen a sesgos o errores sistemáticos.

Tversky y Kahneman (1973) demostraron que estos sesgos podrían ser también desencadenados por expectativas y creencias previas (en referencia al fenómeno de “correlación ilusoria” demostrado por Chapman y Chapman, 1967, 1969) y provienen de la codificación y recuperación selectiva de evidencias que favorecen las creencias previas (ver sesgos de creencia). También pueden surgir del recuerdo correcto de ejemplos ya sesgados.

De forma general podemos decir que la gente cometerá errores si no cuenta con la información necesaria o no le presta atención.

1.2.2. El sesgo de confirmación.

El ser humano, en su razonamiento, y en la mayoría de los casos basado en razones motivacionales-emocionales, y/o fallos cognitivos, tiene tendencia a buscar y utilizar aquella información consistente con sus creencias, sus teorías e hipótesis y desechan aquellas otras que no las “afirman”, adoptando estrategias diseñadas más para la confirmación que para la refutación de sus proposiciones.

Este sesgo puede considerarse responsable de los mecanismos por los que, en cognición social, mantienen los prejuicios y otros tipos de creencias más o menos irracionales.

1.2.3. El sesgo de creencia.

Los sujetos evalúan la validez de un juicio basándose en si sus conclusiones concuerdan o no con sus creencias anteriores más que sobre la base de un verdadero análisis o razonamiento lógico.

Este sesgo se manifiesta cuando los sujetos rechazan una conclusión lógicamente válida, que es creíble, o cuando aceptan una conclusión inválida que, también, es creíble.

Aunque estos dos últimos sesgos parecen estar relacionados hemos de diferenciarlos teniendo en cuenta que el sesgo de confirmación se refiere a la tendencia a buscar pruebas que favorezcan creencias anteriores, en tanto que el sesgo de creencia se refiere a una evaluación sesgada de la evidencia, de acuerdo con un factor de credibilidad de la conclusión del razonamiento.

A pesar de la dificultad de emular la inteligencia humana con programas de ordenador para demostrar inteligencia artificial, los errores de pensamiento ocurren a causa de la propia naturaleza de nuestra inteligencia, precio a pagar por la eficacia con que día a día tratamos la gran cantidad de información que se nos presenta para enfrentarnos a las necesidades de nuestra vida diaria.

Tanto una como otra (información y necesidades) necesitan de un tratamiento altamente selectivo a través de algún tipo de proceso heurístico o estrategias para seleccionar exactamente los elementos verdaderamente relevantes para cada necesidad, caso contrario nuestro razonamiento será propenso al sesgo y/o al error.

Evans (1989) propone varias aproximaciones para reducir o eliminar el impacto de los sesgos en el razonamiento, la toma de decisiones y la solución de problemas. Estos son: 1) sustituir las intuiciones humanas por un procedimiento o sistema formal, normalmente un programa de ordenador, con gran aceptación hoy día como herramientas de ayuda, mas no de sustitución; 2) instruir y entrenar a las personas para mejorar su habilidad para razonar, cosa que parece ser posible, y enseñar el pensamiento crítico como una habilidad general; 3) mejorar el diseño del medio ambiente en el que opera el ser humano, es decir, la presentación de las tareas; y 4) desarrollar ayudas interactivas necesarias para adoptar decisiones, tales como programas de ordenador confeccionados por expertos que ayuden a tomar decisiones más eficaces, enseñándoles a estructurar los problemas, evaluarlos y adoptar una decisión.

En relación con lo anterior, no podemos aceptar que la mente, en general, trabaje con lógica ya que de ser así no podríamos explicarnos la realización de inferencias inválidas ni la diferencia en las conclusiones dependiendo del contenido de las premisas. Además no existe una sola lógica, sino varias, y además, cualquiera de ellas puede ser formulada de manera diferente, por lo que en su análisis debemos intentar estudiar qué lógica ha utilizado cada persona y la naturaleza de su formulación mental, además de contemplar otras estructuras cuya influencia está también documentada.

1.3. Los Modelos de Codificación: Las Representaciones Mentales

Como base del aprendizaje, las cuestiones relacionadas con las representaciones mentales son, a la vez, las más polémicas y las más interesantes de la psicología cognitiva (Vega, 1994). Nuestros pensamientos, nuestra memoria, como archivo de conocimientos

de gran capacidad, contiene información semántica (significado de las palabras, conceptos de todo tipo, etc.), episódica (acontecimientos acaecidos en nuestra propia vida) y destrezas y habilidades para afrontar acciones cotidianas (estudiar, conducir, etc.), pero lo que no sabemos es el formato o código en el que esos conocimientos están representados. Hoy por hoy, está asumido que el mundo no lo comprendemos de forma directa, sino que lo hacemos a partir de las representaciones que formamos en nuestras mentes sobre los sucesos que acaecen en ese mundo. Para la Ciencia Cognitiva la hipótesis central es que el funcionamiento de la mente es mejor entendido en términos de representaciones mentales y los procedimientos computacionales que operan sobre esas representaciones (Thagard, 1996).

Johnson-Laird (1987) afirma que existen al menos tres formas en las que los humanos podemos codificar (representar mentalmente) la información: a) las representaciones proposicionales, b) los modelos mentales y, c) las imágenes (auditivas, visuales, táctiles). Según este autor la comprensión, y por ende el aprendizaje, está basada en la existencia en la mente del individuo de una “representación mental”, es decir, un modelo de trabajo (Johnson-Laird, 1983).

1.3.1. Las Representaciones Proposicionales

No sólo para los lingüistas, sino para todos los psicólogos cognitivos, un objetivo principal de la investigación ha sido, y sigue siendo, conocer como comprendemos los textos y los discursos, y como los producimos. Para ello se han construido teorías explicativas diferentes para explicar cómo las personas construimos y empleamos las representaciones cognitivas, de las que las representaciones proposicionales, es una de ellas.

Éstas son las representaciones más abstractas de las que veremos a continuación, y su unidad podría ser algún tipo de palabra, si bien esto no es muy admitido por los estudiosos de la mente humana. No obstante no debemos dejar de pensar en que somos capaces de recordar el sentido general de largos episodios sin que sea necesario el recuerdo “literal” de los términos semánticos utilizados en el episodio original, sino una versión “libre” del mismo pero con un contenido preciso de su significado, lo que los lingüistas suelen denominar la “invarianza de significado”.

Las preguntas que nos surgen serían: ¿cómo es posible que el uso de representaciones abstractas nos ayude a conocer el mundo real en el que vivimos?, ¿cuál es la naturaleza del conocimiento abstracto?

Para una primera y elemental respuesta tendríamos que recurrir al “abstraccionismo” de Lock y al “inductivismo” de Hume. Para el primero las representaciones abstractas son diferentes de las concretas, las primeras incompletas y las segundas completas, además de que aquellas surgen de la separación y eliminación de determinados aspectos de éstas. Para el segundo, ambas representaciones son idénticas, utilizando las concretas de forma abstracta ignorando determinados aspectos de estas, para un más fácil entendimiento.

El lenguaje de las proposiciones nace de Frege (1974), considerado como el padre de la lógica contemporánea.

Para Kintsch (1998), las proposiciones (ideas) son un formato útil para representar estructuras mentales en la teoría del conocimiento. En el aprendizaje de textos la representación lingüística se transforma en proposicional y ésta, a su vez, en un modelo mental.

Según Vega (1994), las proposiciones cumplen los siguientes requisitos: a) son unidades de significado sujetas a valores de verdad (una proposición es necesariamente aseverativa, es decir, afirma o niega algo; b) son abstractas y semánticas, es decir no son análogas como lo sería un dibujo o una imagen mental, sino que reflejan conceptos y relaciones, ni son equiparables a expresiones lingüísticas, sino que subyacen a ellas; c) formalmente suelen representarse como redes o árboles, con los nodos y los eslabones como elementos estructurales; y d) deben asumir determinadas restricciones para acomodarse a las reglas de formación. Para este mismo autor sus ventajas son el acomodarse a algunas propiedades de la memoria y del lenguaje humanos, el carácter universal de las proposiciones y el que éstas son computables.

Dentro de lo que sería el razonamiento proposicional, una demostración del razonamiento erróneo de los sujetos sería la tarea de selección de Wason en el estudio del razonamiento condicional. Sus resultados demostraron que los individuos se guían por el principio de verificación, buscando la confirmación directa de las reglas, más que su falseamiento. La importancia de este principio la tiene su coincidencia con el “sesgo de confirmación” al que haremos referencia, que, equivocadamente, guía muchas veces no solo la resolución de problemas sino cualquier otra actuación de las personas, como puede

serlo en la toma de manifestación de lo observado por víctimas y testigos por parte de miembros de la policía o de la judicatura.

1.3.2. Los Modelos Mentales

Johnson-Laird (1983) plantea que ante la imposibilidad de aprehender el mundo directamente, la mente construye representaciones internas que actúan como intermediarias entre el individuo y su mundo, posibilitando su comprensión y actuación en él. La mente humana opera con modelos mentales como piezas cognitivas que se combinan de diferentes maneras y que “re-presentan” los objetos y las situaciones, captando sus elementos y atributos más característicos.

Para este autor el centro de la comprensión se basa en la existencia en la mente de la persona que comprende de un “modelo de trabajo”. Cuando una persona está recibiendo información sobre un acontecimiento determinado está recibiendo, a su vez, una “formula” para construir ese modelo de trabajo, pero hemos de tener en cuenta que esa formulación percibida sólo es válida para esa persona determinada, no para todas las personas en general, ya que cada uno de los individuos “percibe” de una manera específica, dependiendo del conocimiento que sobre lo informado posea, y de su capacidad para entenderlo. Además para un mismo estado de cosas pueden “crearse” varios modelos mentales, aunque uno solo de ellos coincida plenamente con el hecho real acaecido.

El modelo de trabajo permite la inferencia y la predicción, comprender los hechos, decidir y actuar sobre el entorno en que se producen. El modelo de trabajo, es decir el Modelo Mental, puede definirse como *una representación interna de informaciones recibidas, sobre hechos acaecidos y que se corresponde de forma análoga con éstos*. Los modelos mentales son análogos estructurales que funcionan como mecanismos para comprender el modo según el cual se interpreta el mundo. Constituyen, además, una alternativa a los sistemas basados en reglas como explicación del razonamiento humano. De acuerdo con la teoría, la deducción humana depende de la construcción y manipulación de los modelos analógicos en mente (Santamaría, García-Madruga y Carretero, 1996).

El modelo mental, como representación de un cuerpo de conocimientos, posee las siguientes características: a) su estructura, muy compleja, no es arbitraria; se corresponde con la estructura de la situación que representa (estado de cosas o hechos reales o imaginarios); b) puede constar de elementos que se corresponden con entidades

perceptibles, que pueden ser concebidos como una imagen; y c) no contienen variables, ya que no emplean reglas de inferencia de ninguna clase –ni formal ni de contenido específico- pero asumen que el razonamiento depende solo de la manipulación de estos modelos, lo que implica la posibilidad de razonar sin que en el proceso esté involucrada necesariamente una lógica formal.

El proceso de razonamiento para la comprensión y el aprendizaje se produce en tres etapas: a) *Comprensión*: En primer lugar la gente construye un modelo mental o, como hemos visto anteriormente, una serie de modelos de los hechos descritos en la información que se nos suministra; b) *Descripción*: Incluye, por una parte, la evocación de las posiblemente escasas informaciones que se poseen, si se poseen, sobre los hechos descritos, por otra información explícita que se nos participa y, por último, aquellas informaciones que no han sido explicitadas en la narración de los hechos o en el planteamiento del problema; y c) *Validación*: Los sujetos buscan modelos alternativos del estado de la situación en los que supuestas conclusiones que se produjeron resultaron ser falsas.

Los modelos mentales difieren de los esquemas, que posteriormente analizaremos, en que mientras éstos constituyen representaciones estables, los modelos se construyen con ocasión de cada acción específica (percepción, interacción social o experiencia interna), y lo que permanece en la memoria son las reglas relativas al tratamiento de la información y al comportamiento relacionado con lo percibido.

1.3.3. Las Imágenes Mentales

La tercera de las representaciones mentales que analizamos es la imagen mental.

Aunque los psicólogos cognitivos no se ponen totalmente de acuerdo ni en el formato de codificación, ni en el formato de representación, de lo que no hay duda es de que cuando recordamos hechos experimentados, escenas o personas, lo hacemos en forma de imágenes mentales (lo que en memoria se conoce como “memoria fotográfica”), y cuando recordamos textos, frases, lo hacemos en forma lingüística, con palabras. Además, y como veremos más adelante en el capítulo del testimonio, es conocido el hecho de las “*flashbulb memories*” que son imágenes vívidas de hechos, normalmente traumáticos, que vienen a nuestra mente de forma descontrolada.

Las imágenes, aunque en algunos casos puedan estar algo desestructuradas, son también representaciones analógicas, es decir, ampliamente coincidentes con la realidad, no abstractas como lo son las representaciones proposicionales, y éstas mismas pueden ser convertidas fácil y normalmente en representaciones mentales. Por ejemplo, cuando nos hablan de un elemento común en nuestra vida, como puede ser de ensaladas, a nuestra mente no viene la secuencia lingüística e-n-s-a-l-a-d-a, sino una imagen analógica de ese apetitoso plato veraniego.

Las imágenes mentales, desde la época de Simónides, hace unos 2500 años, eran ya empleadas como ayuda para el aprendizaje y posterior recuerdo no solo de listas de palabras, sino también de discursos (códigos mnemónicos), pero esta no era su única finalidad. Son muchos los ejemplos que podemos poner en los que la elaboración imaginativa y creativa de imágenes mentales ha sido de gran interés en el desarrollo de la ciencia (Einstein para la teoría de la relatividad; Kekule para la estructura del benceno; Watson para la estructura helicoidal del ADN), en la resolución de problemas y en el aprendizaje, por ejemplo, para conocer ciudades o entornos y poder desplazarse por ellos (los mapas cognitivos). Ahondando aún más en su importancia, recordemos la “imaginación” como elemento fundamental en el tratamiento de determinados trastornos psíquicos (la desensibilización de Wolpe para el tratamiento de fobias o neurosis) y, por último, en íntima relación con nuestro trabajo, veremos como una de las técnicas más importantes de la entrevista cognitiva está basada en la formación, por parte de la víctima o del testigo, de imágenes mentales de los hechos a recordar.

Para terminar este apartado, el toque científico lo da, de nuevo, Jonson-Laird (1996), para quien las imágenes mentales son producto de la percepción y de la imaginación, pero no puede identificarse con ninguna de estas figuras. Representan aspectos perceptibles de los objetos correspondientes en el mundo real y representan cómo algunas cosas con vistas desde un punto de vista particular.

1.4. Los Esquemas

El esquema es otra estructura cognitiva. Contiene conocimiento estereotípico organizado, resumido, generalizado, derivado de la propia experiencia, vivida, presenciada o meramente de conocimiento, sobre situaciones, personas, roles, acontecimientos,

resolución de problemas, pensamientos y acciones en numerosos contextos. Los esquemas se van formando cada vez, y en cada ocasión, que el ser humano se enfrenta a situaciones desconocidas, y se completan con la re-experimentación de una situación igual o parecida, aumentándose con los elementos que la situación anterior no contenía.

El primer esquema formado sobre cualquier hecho o actuación, constituye el depósito previo, o el depositario, del conocimiento “nuevo”, conocimiento que se irá relacionando con otros, a veces de forma jerárquica, de acuerdo a la importancia de ese conocimiento en nuestra actividad ordinaria y en nuestro entorno habitual. Los esquemas afectan a lo que percibimos y cómo lo percibimos, cómo interpretamos las cosas y cómo tomamos nuestras decisiones y actuaciones. Los utilizamos para clasificar cosas y hechos; nos ayudan a pronosticar, prever y predecir lo que puede suceder y, de gran importancia, por su frecuencia, nos dirigen en numerosas ocasiones la atribución causal.

Los esquemas se van reforzando en los primeros estadios del desarrollo del ser humano y conceden a éste la capacidad de conocer e interpretar los hechos (Piaget, 1926). Por ejemplo, durante su infancia, los niños muy pequeños acompañan a sus padres en sus desplazamientos y su primer esquema cognoscitivo de “VIAJE” lo obtendrán cuando tengan la concepción de haber sido “cambiados” de sitio. Este esquema elemental se desarrollará y se irá completando con los detalles o preparativos previos a ese cambio de lugar (que le ayudarán a predecirlo y preverlo), con el uso de diferentes medios de transporte (coche, tren, avión) y con la llegada a un, al principio, nuevo lugar de estancia. Mas real y actual, pensemos en niños de otros países y culturas (por ejemplo de zonas desérticas, subdesarrollo o subcultura) que vienen en acogida con familias españolas, son muchos los elementos sociales, culturales o incluso efectos atmosféricos que pueden ser totalmente desconocidos para ellos, por ejemplo la nieve, el cine, etc., ya que de ellos no tienen “esquemas”, no tienen conocimiento, ¿cómo le explicamos a un niño saharauí que no la ha visto nunca, lo que es la nieve?, ¿cómo le explicamos a un ciego de nacimiento lo que son los colores?

Los esquemas pueden ser clasificados en diferentes tipos: a) Esquemas personales, acerca de habilidades, competencias, valores, etc., de una persona en particular. Estos esquemas, cuando se vuelven rígidos y se generalizan, en base a determinados elementos del mismo, se convierten en estereotipos causantes de prejuicios (gitanos, andaluces, catalanes); b) Esquemas sobre acontecimientos, también denominados “guiones” (*cognitive script*), constituyen los procesos, prácticas o formas en las que habitualmente

afrontamos tareas o problemas o respondemos ante un determinado estímulo. El guión, propiamente dicho, implica un comportamiento o acción y contiene información general acerca de acontecimientos experimentados frecuentemente (ej. ir a comer a un restaurante). Los guiones también contienen información específica acerca de los contenidos del acontecimiento (Schank y Abelson, 1977); c) El “marco” (*frame*), es un esquema que contiene conocimiento acerca de la estructura de un acontecimiento familiar, por ejemplo el conocimiento que una persona posee sobre la estructura de una pequeña historia. Precisa no los contenidos exactos del acontecimiento sino el tipo general de información esperada en esta situación y el orden en que se encontraría (Minsky, 1975); d) Esquemas sobre roles, que contienen conjuntos de expectativas de roles, es decir, cómo esperamos que se comporten determinadas personas de acuerdo a su función, profesión, ocupación o empleo; e) Auto-esquemas, acerca de nosotros mismos, que predicen nuestro comportamiento ante determinadas situaciones, basados en situaciones actuales y experiencias pasadas (“si me pasa a mi yo...”). De gran importancia en nuestro análisis son los auto-esquemas relacionados con el auto concepto (percepciones de uno mismo en rasgos, competencias y valores) y la auto confianza, en especial en el campo del metaconocimiento y la actuación en una determinada tarea, contenido que puede entrar en los esquemas de desarrollo; y f) Esquemas de desarrollo. Estos esquemas se construyen a través de experiencias con ejemplos específicos. Comienzan como una simple red y se desarrollan hasta formar estructuras más complejas.

Por la importancia que tienen los esquemas y guiones para el aprendizaje, comportamiento, memoria y recuerdo, consideramos de importancia hacer un pequeño repaso de algunos trabajos de investigación relacionados directamente con el elemento central de este estudio.

La literatura científica sobre la memoria confirma que el recuerdo de acontecimientos complejos es sorprendentemente preciso, pero es también, con frecuencia, incompleto e incluso, a veces, distorsionado. Estas fueron las premisas de Barlet (1932) en sus estudios sobre la memoria y su primera teoría del esquema, teoría que ha sido bastante criticada.

En los últimos años los estudios han rechazado esta teoría y enfatizan la precisión y seguridad potencial de la memoria, estableciendo que los fallos en el recuerdo son atribuibles a fallos en la recuperación y las distorsiones y errores a los procesos de codificación. Los teóricos actuales del esquema proponen que lo que es codificado o

almacenado en la memoria está fuertemente determinado por un esquema o marco de conocimiento que selecciona y modifica la experiencia para llegar a un conocimiento coherente y unificado de dicha experiencia.

Por ejemplo, Alba y Hasher (1983), proponen una teoría prototípica del esquema en el estudio sobre la memoria. Esta teoría asume cuatro procesos centrales de codificación, a saber:

a) *Selección*: a través de este proceso se elige solamente algunos de los nuevos estímulos para la representación. De todos los conceptos de un mensaje o de un acontecimiento dado, sólo algunos de ellos formarán parte de la representación en la memoria. La teoría del esquema propone tres condiciones que determinarán si una pieza específica de información será, o no, seleccionada para su codificación: 1) la existencia de un esquema relevante o bien desarrollado, dado que en su ausencia la memoria es generalmente pobre. La existencia de un conocimiento previo es una condición crítica para la adquisición de un nuevo conocimiento, dado que en su ausencia la memoria es generalmente pobre. La teoría del marco de Minsky (1975), a la que haremos referencia, también afirma la importancia del conocimiento anterior. Si la estructura de la información de nueva adquisición no encaja con el propio conocimiento de la memoria, para este tipo particular de información estaría afectada de forma adversa; 2) la activación de dicho esquema. La simple tenencia de información previa relevante no es suficiente para que juegue un papel importante en la codificación. Este conocimiento debe ser activado en el momento de codificar. Cuando las estructuras del conocimiento permanecen dormidas durante la codificación, el nuevo conocimiento no puede ser asimilado fácilmente; “la ausencia de un apropiado contexto semántico puede bajo algunas circunstancias afectar seriamente los procesos de adquisición”. El recuerdo, pero no el reconocimiento, varía con la activación de un esquema, con el contenido de conocimiento del esquema y con la importancia de las ideas particulares que el individuo tiene sobre este esquema y el posible planteamiento de problemas para un proceso de selección; y 3) La importancia de la nueva información con respecto al esquema. Un esquema existente que se activa durante la presentación de una determinada cantidad de nueva información permitirá la selección solo de algún tipo de información a codificar. Este efecto tiene su origen en la teoría tradicional del esquema que afirma que se les prestará especial atención y serán las mejor codificadas aquellas ideas que son más importantes para el tema de información actual y que no

pueden ser obtenidas de otra previamente codificada. Por otra parte, un principio de selección relacionado con el anterior proviene de la teoría del guión. Esta teoría maneja situaciones en las que la gente procesa información relevante para acontecimientos de alta frecuencia y predice que los trazos de memoria que representan acontecimientos altamente típicos que ocurrieron en un episodio determinado serán olvidados o eliminados de la representación. De acuerdo con esta teoría, la información ordinaria no necesita ser almacenada dado que puede ser obtenida de un guión ordinario, por eso, sólo la información atípica será seleccionada y recibirá una representación especial en la memoria.

b) *Abstracción*: este proceso almacena lo principal de un mensaje sin referencia al contenido léxico y sintáctico del original, es decir codifica el significado pero no el formato del mensaje y actúa en el momento de la codificación.

c) *Interpretación*: con ella se genera información relevante para ayudar a la comprensión. Las interpretaciones son generalmente inferencias. Una buena comprensión depende en gran medida de los procesos de interpretación, y aquella es más fácil cuando se puede relacionar con información previamente almacenada, en caso contrario se buscaría en la memoria cualquier información de relieve que pudiera servir para conectarla con las nuevas ideas, de no ser así la persona construye una inferencia que rellene el vacío de información.

d) *Integración*: es una simple y holística representación de la memoria que se forma de los productos de las tres operaciones anteriores. Los procesos de integración son pensamientos que ocurren en dos diferentes etapas de la memoria, cuando se forma un nuevo esquema y cuando un esquema ya existente está siendo modificado. La nueva información introducida después de que un acontecimiento ha sido presenciado, puede añadir o reemplazar el conocimiento de la persona sobre la escena original, resultado un único e integrado recuerdo de dicha escena (Loftus y Loftus, 1980)

Para List (1986) el esquema representa estructuras de conocimiento o expectativas que ayudan a organizar la información entrante y mejora la codificación y recuperación de la información posibilitando a los individuos categorizar la entrada en menos unidades y más sencillas. Una vez activado un esquema funciona guiando la atención a datos relevantes y organiza la información en unidades más grandes, facilitando de este modo el

recuerdo. Las diferencias en edad en la memoria son atenuadas por la información consistente con el esquema y son más grandes para la información inconsistente con el esquema, dado que en este último caso el esfuerzo requerido en el procesamiento es más grande. Otro factor que interactúa con la edad es la naturaleza del test de memoria, especialmente las tareas de reconocimiento, las más empleadas por los investigadores.

La teoría del esquema, cumplidos los cuatro procesos centrales, estipula que de cualquier acontecimiento solamente será codificada la información relevante e importante para el esquema activado. Con su explicación, de forma directa se da cuenta de los tres fenómenos centrales de la memoria: la precisión, la distorsión y su falta de compleción, es decir, incompleta.

Habría, no obstante, un quinto proceso de la teoría y sería el de la reconstrucción, que opera en el momento en que una persona intenta reproducir el recuerdo de un acontecimiento. Existe un consenso en que la reconstrucción es bastante rara y aparece solo bajo especiales circunstancias.

Por su parte Holst y Pezdek (1992) analizan la importancia y efecto de los guiones o esquemas, especialmente, en la deliberación de los jurados tras oír gran cantidad de información en la sala de juicio sobre un tipo especial de delito, en este caso el robo, basándose en la gran importancia que, por sus consecuencias, tienen los detalles, por ejemplo quién cogió el dinero, quien llevaba el arma, quien disparó y a quién, etc.

Los resultados obtenidos en sus dos experimentos son congruentes con otros estudios sobre los efectos de los esquemas (Bower et al. 1979, sobre determinadas actividades diarias que la gente experimenta diariamente) estableciéndose que los esquemas que la gente posee sobre determinados hechos afectan a su recuerdo para el testimonio de los testigos, recordando un número significativo de elementos no declarados por los testigos y que formaban parte de su esquema. Otro de los resultados obtenidos es la confirmación de que la experiencia no es necesaria para el desarrollo y ampliación de los esquemas en la memoria ya que cualquier conocimiento no experiencial es suficiente.

También desde el punto de vista jurídico, Tuckey y Brewer (2003) estudian los esquemas sobre determinados delitos y su influencia en el recuerdo y analizan, también, la certeza de la información, en especial cuando se hacen intentos repetidos de recuerdo

(como es el caso de la entrevista cognitiva), y diferenciando la información congruente, incongruente o irrelevante con el esquema. Se consideran elementos de información congruente con el esquema aquellos que aparecen normalmente en el hecho de que se trate; elementos incongruentes son aquellos que “chocan” con el esquema, contradiciendo las expectativas del esquema sobre un determinado acontecimiento; elementos de información irrelevante son aquellos que no están directamente relacionados con el objetivo del acontecimiento. En un atraco a un banco, por ejemplo, un elemento congruente es el empleo de una “recortada” (escopeta con los cañones serrados); un elemento incongruente sería el uso de un grifo como elemento coactivo y amenazante; por último, un elemento irrelevante sería el color de las cortinas.

El resultado de su experimentación fue que los datos irrelevantes recordados disminuían a lo largo de las entrevistas sucesivas; por el contrario, la información congruente se mantenía, aunque disminuía si se empleaban tiempos de demora largos inter-entrevistas. Aspecto llamativo, pero lógico, fue que los elementos de información incongruente observados por los testigos fueron recordados a lo largo de los múltiples intentos de recuerdo.

En una nueva experimentación, Tuckey y Brewer (2003) estudian la influencia del esquema en correlación con la ambigüedad del estímulo y un programa de entrevista en el que se manipula la demora entre entrevistas. De sus resultados deducen que estos experimentos proporcionan nuevas ideas de cómo los esquemas, las recuperaciones múltiples y los patrones de entrevista se combinan para influir en el recuerdo de los testigos (de los intentos múltiples de recuerdo y sus consecuencias trataremos en apartados posteriores), al considerar que la memoria disminuye a través de las entrevistas sucesivas en función de los esquemas, el momento en que se lleva a cabo la entrevista inicial y el tipo de ésta. Respecto de la demora en la entrevista inicial, a mayor demora se obtenía menos información correcta en respuesta a preguntas cerradas (entrevista tipo tradicional). En relación con la ambigüedad del estímulo, determinan que ésta posee una relevancia crucial en el ámbito forense, dado que son muchos los factores que pueden crear dicha ambigüedad (momento del día, cantidad y tipo de iluminación, ángulo y distancia al agresor y a los otros participantes, y las condiciones atmosféricas) y que tienen un gran impacto al provocar intrusiones congruentes con el esquema que pueden ser codificadas y falsamente recordadas tiempo después (los efectos de la demora se verán posteriormente)

De lo dicho en este apartado podríamos hacer un resumen diciendo que los esquemas son estructuras de conocimiento que representan conceptos (acontecimientos, roles y escenas), que especifican las características del concepto y la relación entre estas características. Cuando se presencia un delito, los testigos pueden utilizar su esquema sobre él, si lo tienen, para procesar la información e intentar entender lo sucedido y ayudar la retención y después, a través de un proceso de entrevista ayudar a la recuperación de los detalles de dicho acontecimiento.

Los esquemas tienen un importante impacto en la precisión de los recuerdos de los testigos con implicaciones prácticas significativas. Parecen proporcionar un beneficio general a la memoria preservando la precisión de ciertos tipos de información a expensas de otros, para la secuencia de ejecución de un delito.

La teoría actual del esquema propone que lo que se codifica o almacena en la memoria está altamente determinado por un esquema guía o marco de conocimiento que selecciona y activamente modifica la experiencia para llegar a una confirmación coherente y unificada de expectativa y representación consistente con el conocimiento de una experiencia.

2.- LA MEMORIA

Al abordar un tema tan extenso y con tantas acepciones y enfoques como el del constructo “memoria”, el primer problema que se nos presenta es el de su definición, ¿Qué es la memoria?

Si consultamos el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española nos encontramos con 14 acepciones para dicho concepto, de las cuales, bajo nuestra óptica es válida aquella que define la **memoria** como “*Facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado*”; también presenta los términos **hacer memoria** (*recordar, acordarse*), **recorrer la memoria** (*reflexionar para acordarse de lo que pasó*), **refrescar la memoria** (*renovar el recuerdo de algo que se tenía olvidado*), y otros.

Schank y Abelson (1995) la definen como “*una colección de miles de historias que recordamos por la experiencia, historias que recordamos por haberlas oído, e historias que recordamos por haberlas compuesto*”.

Podríamos también definir la memoria como “*la capacidad para aprender de la experiencia, aprendizaje que conforma e influye en todos los aspectos de nuestra vida*” y, por último, y en clara concordancia con la era del ordenador, podríamos decir que la memoria “*es un mecanismo de grabación y archivo de la información adquirida que hace posible que pueda ser recuperada posteriormente*”.

Pero, a pesar de este comienzo, no vamos a llevar a cabo un estudio profundo de la memoria, sino tan solo vamos a recordar aquellos aspectos con ella relacionados y que presentan un especial interés, aparte de constituir un conocimiento necesario, para poder llegar a un completo entendimiento de su influencia en el recuerdo.

Para aquellos que por su profesión, dedicación u oficio se han de dedicar a ayudar a las personas a “recordar”, como pueden serlo, por ejemplo, los policías, jueces, fiscales, médicos o terapeutas, entre otros, le es necesario tener un conocimiento más profundo que las demás personas sobre el funcionamiento de la mente humana (la memoria) y de todos aquellos elementos o factores que la afectan y pueden deformarla, dependiendo su

importancia de los contextos en los que se trabaje y de las repercusiones de dichas deformaciones.

En nuestro contexto abordaremos, en primer lugar, los procesos básicos de la memoria y, posteriormente, las teorías sobre el razonamiento humano, con una especial atención a los errores que en el razonamiento se cometen y en los sesgos que pueden afectar al mismo. Por último, y en consideración a su importancia sobre el aprendizaje, y por ende en el recuerdo, trataremos las teorías sobre los esquemas y los modelos mentales.

2.1.- Los procesos básicos de la memoria.

Es ampliamente conocida la distinción realizada por la Teoría de Atkinson y Shiffrin entre estructuras y procesos de memoria. Esta teoría concibe las estructuras principales (registro sensorial, almacén a corto plazo y almacén a largo plazo) como características permanentes de la memoria, constituyendo parte de la propia fisiología del sistema. Por su parte los procesos tenían características mucho más plásticas y estaban bajo control del individuo. Dentro de la memoria o registro sensorial, Neiser (1981) distingue entre memoria icónica (sensorial visual) y ecoica (sensorial auditiva).

Pero para nuestro trabajo es mucho más importante el trabajo de Tulving (1972) que distingue entre memoria episódica y semántica. La primera es el sistema que recibe información acerca de los acontecimientos ocurridos. Está relacionada con el almacenamiento y recuperación de hechos o episodios fechados temporalmente, espacialmente localizados y personalmente experimentados, y las relaciones temporales-espaciales entre tales acontecimientos. La memoria semántica por su parte es un sistema relacionado con el almacenamiento y utilización del conocimiento acerca de palabras y conceptos, sus propiedades e interrelaciones (Tulving y Thomson, 1973; Tudela, 1989).

Los procesos de memoria, sin entrar por ahora en profundidad a analizar las teorías sobre sus niveles y tipos (Craik y Lockhart, 1972; Craik y Watkins, 1973; Woodward, Bjork y Jongeward, 1973), son de gran complejidad y en ellos se pueden diferenciar tres momentos o fases, **codificación o adquisición** del suceso original, **almacenamiento o retención de la información obtenida** y **recuperación o recuerdo** (Tudela, 1989; Ibabe,

2000), cada una de las cuales incluye varios procesos y, en cualquiera de ellos, se puede influir o pueden ser influenciados por determinadas variables.

2.1.1.- El proceso de codificación o adquisición.

El Proceso de Codificación sobreviene entre la percepción de un acontecimiento y la creación del correspondiente “*trazo (rastros o huella) de memoria*”. Es un proceso de naturaleza aún desconocido que convierte la energía de los estímulos en información mnemónica. Un “trazo de memoria” es la representación central del acontecimiento, es una colección multidimensional de elementos, características y atributos (Tulving y Thomson, 1973).

Hemos de tener en cuenta que ningún estímulo, ni el más simple, está formado por un único elemento de información, y mucho menos un acontecimiento como puede ser la comisión de un hecho delictivo, y que cada individuo (testigo o víctima) tiene una percepción muy particular del entorno y de los sucesos que en él acaecen y en el que influyen de forma importante muchas variables. También debemos saber que aún en las mejores condiciones nuestra capacidad de atención es limitada, por lo que solo podemos prestar atención y percibir un número de elementos reducidos. Dicha complejidad aumenta si tenemos en cuenta que los estímulos pueden ser de diferente categoría, sea visual, auditiva, olfativa, semántica, etc., cada una de ellas con un diferente tipo de codificación (color, forma, sonido, etc.) y una diferente “*profundidad*” del procesamiento de la codificación (trazo de memoria) lo que conllevaría una mayor o menor duración en relación con el paso del tiempo. Hemos de tener en cuenta, así mismo, en esta fase de codificación, que este proceso está afectado por variables que dependen tanto del propio suceso como del testigo.

En relación con el suceso, este puede verse afectado por factores ambientales (luz, temperatura, ruido, etc.), por factores temporales (la duración del acontecimiento), por el número de personas participantes o la complejidad del mismo, por el tipo de suceso o el grado de violencia que en el mismo se pone de manifiesto.

Con relación al testigo sus condicionantes estarían determinados por su propia perspectiva física (el lugar desde el que observa el suceso), su situación anímica y

emocional, la sorpresividad del acontecimiento, su estado de ansiedad, miedo, etc. Sobrevenido, sus expectativas y, como es lógico, el estado de sus órganos sensoriales.

Mira (1980) habla también de la influencia en este proceso del hábito en la percepción, al referirse al “*esquema de reconocimiento*” para constatar que cuando un determinado suceso, u otro muy similar, es observado en varias ocasiones nuestra mente efectúa una percepción más acorde con el recuerdo de cómo sucedió anteriormente con el cómo se ha producido en esta ocasión, por lo que muchos de los detalles que podrían considerarse periféricos no han sido observados ni retenidos.

Digamos, de forma general, que cada individuo tiene su propio “código” para representar los conceptos o los significados que se dan a los mensajes que todo hecho transmite, así como sus propias reglas para manejarlos. Dentro de este proceso definiremos el “código” como “*el conjunto de símbolos que son utilizados para representar los conceptos y el significado de un mensaje*” y “*conjunto de reglas que gobiernan la utilización de estos símbolos*” (Tudela, 1989).

La teoría o **Principio de la Especificidad de la Codificación** establece por una parte que lo que se almacena está determinado por lo que se percibe y cómo esta información es almacenada, y lo que está almacenado determina qué claves de recuperación son efectivas para proporcionar el acceso a dicha información (Flexser y Tulving, 1978; Tulving, 1976; Tulving y Thomson, 1973). El proceso de codificación puede afectar la capacidad de reconstruir las posiciones temporales de estas acciones en el recuerdo y evocarlas con precisión.

Schank y Abelson (1977) propusieron su teoría del “**guión**” como una solución parcial para el problema de la elaboración, dado que nuestro conocimiento está organizado alrededor de cientos de situaciones estereotípicas con actividades rutinarias. El guión es una estructura de memoria en la que cada persona codifica su conocimiento general de una situación rutinaria específica y que ayuda a planificar y ejecutar las actividades propias.

Los individuos utilizan su conocimiento general del mundo para entender y estructurar una situación particular, sea esta observada o escuchada. Los sujetos infieren el mismo tipo de relaciones abstractas entre las diferentes acciones y sus objetivos, y son

estas relaciones las que guían la recuperación de las acciones y temporalmente organiza las acciones en el recuerdo.

2.1.2.- El proceso de almacenamiento o retención.

Hace referencia a todos aquellos factores que pueden afectar a la información desde el momento de su adquisición hasta el momento en que, de forma voluntaria o a petición de tercero, se intenta su rememoración (“*trazo de memoria*”).

Como veremos posteriormente, los procesos que se pueden producir en este periodo de tiempo son importantes en cuanto que pueden afectar de forma considerable la labor policial en relación con la calidad y cantidad de los testimonio obtenidos.

Estos procesos pueden ser de dos tipos, unos que mantienen y preservan la información almacenada y otros que la destruyen. Cuando una persona presencia un hecho por el que se siente afectada es normal que “reviva” el acontecimiento de forma repetida durante un determinado plazo de tiempo. Esta actuación provoca una mayor profundización de la huella de memoria, que la hará más resistente al paso del tiempo. También se aumentará la fuerza del trazo de memoria si el acontecimiento presenciado, de alguna forma, tiene algún tipo de antecedente en la mente del testigo (hechos similares observados con anterioridad). Este periodo es conocido con el nombre de *consolidación*.

El aspecto negativo estaría reflejado en los procesos de **decaimiento** e **interferencia**. El decaimiento es propio del paso del tiempo y afecta con mayor o menor intensidad dependiendo de la fuerza con que el trazo de memoria se haya grabado en nuestra mente. La interferencia, es el efecto que se produce durante el intervalo de retención con el aprendizaje de nueva información, también llamado “**desaprendizaje**” (Mcgeoch, 1932; y Underwood, 1957, 1983 y Wickelgren, 1974, 1976).

Desde muy antiguo ha habido una gran preocupación entre los investigadores por saber cómo se aprende y porqué se olvida. Mucha gente cree que la información que está almacenada en la memoria a largo plazo es permanente y que puede ser recuperada por técnicas tales como la hipnosis, procedimientos psicoanalíticos y métodos para la elicitación espontánea y la estimulación eléctrica del cerebro. Pero, ¿existe el olvido como

pérdida real de la información almacenada?, ¿o lo que se pierde es la posibilidad de acceder a esa información que, una vez almacenada, se mantiene para siempre?. Los investigadores se encuentran divididos al respecto y cada uno de ellos adopta su propio modelo teórico. Quizás un antecedente de esta división la podemos encontrar en las palabras del filósofo alemán Tetens (1777) “cada idea no solamente deja una huella o un resultado de ella en algún lugar del cuerpo, sino que cada una de ellas puede ser estimulada, aunque esto no sea posible demostrarlo en una situación dada” (Loftus y Loftus, 1980).

Entre las diversas teorías al respecto, McGeoch (1932) propone dos factores como responsables del olvido: la interferencia y la pérdida del contexto original de aprendizaje. En una situación de aprendizaje deben estar presentes inevitablemente dos contextos. Uno incluye todas las condiciones de estimulación del ambiente externo; el otro todas las condiciones intra-orgánicas (Davies, 1986; Tulving y Thomson, 1971, 1973).

En 1958, Brown dijo que *“el fracaso para recordar puede ser atribuible al deterioro del rastro de la señal como consecuencia del paso del tiempo entre la presentación y el intento de recuerdo de un elemento, o por el desplazamiento de alguno de los elementos almacenados anteriormente por los presentados con posterioridad”*.

Feigenbaum (1961), en relación con su modelo de procesamiento de la memoria indica que *“el olvido ocurre no porque la información en el almacenamiento sea destruida, sino porque el material aprendido se vuelve **inaccesible** dentro de una red de asociaciones grande y creciente”*.

Entre las primeras investigaciones al respecto destacamos la experimentación llevada a cabo por Tulvin y Pearlstone (1966). Su propósito era explorar la hipótesis de que una parte sustancial de las palabras familiares no recordadas bajo condiciones típicas experimentales era atribuible a la inaccesibilidad de, por lo demás, trazos intactos de memoria. Sus elementos a recordar, bajo modelos de recuerdo con clave o sin ella, eran listas de palabras de diferente longitud y de palabras con distinto número de letras. El hallazgo más importante fue el más alto nivel de recuerdo bajo condiciones con clave que sin ella. Esto sugiere que información específica acerca de muchas palabras debe estar

disponible en el almacenamiento, en forma que sea suficiente para provocar su reproducción, aunque esta información no sea accesible bajo unas condiciones de recuerdo dadas. Como es obvio, las claves de recuperación constituyen un factor tremendamente importante para determinar el nivel de recuerdo.

En su estudio, Loftus y Loftus (1980) presentan a sus sujetos, personal formado y no formado en diferentes disciplinas del saber, un cuestionario con dos opciones sobre la permanencia de lo almacenado en la memoria. Sus resultados fueron que el 84% de los psicólogos y el 64% de los no psicólogos eligieron la opción de la permanencia de lo almacenado, aunque a veces determinados detalles no sean accesibles en un momento en particular, el resto pensaba que algunos detalles pueden desaparecer definitivamente de la memoria. Esta creencia se basa seguramente en la propia experiencia de personas que han experimentado, en una situación específica, la “pérdida” de una información y que posteriormente, sin hacer nada especial para ello, la han recuperado, o en el “*efecto de la punta de la lengua*” por el que una persona sabe que conoce una información pero no puede recordarla en ese momento.

Esta teoría ha sido también confirmada en el campo médico por medio de la estimulación cerebral a través de la cual se han provocado recuerdos vívidos estimulando ciertas áreas de los lóbulos temporales (Penfield, 1969).

Penfield (1969) dedujo de sus experimentaciones que los recuerdos son altamente estables y que el cerebro mantiene una grabación completa de la experiencia pasada y que protege todas aquellas informaciones almacenadas, con un asombroso detalle.

2.1.3.- Proceso de recuperación o recuerdo.

Se produce cuando de forma voluntaria o como contestación a preguntas de tercero traemos de nuevo a la conciencia la información almacenada. Para poder llevar a cabo este proceso es necesario un estímulo o clave de inicio, que cuando falla es corriente que se produzca el frustrante efecto de la “*punta de la lengua*”, en el entendimiento de que sabemos la respuesta pero no podemos acceder a ella en ese momento.

Recordar un acontecimiento depende del almacenaje apropiado y de la recuperación con éxito de la información mnemónica acerca de los diferentes aspectos del acontecimiento. La recuperación de la información almacenada tiene lugar de varias formas y depende, entre otras causas, de la accesibilidad de dicha información (Tulving y Thomson, 1971).

Por la importancia que tiene para la actuación policial desarrollaremos el presente punto con una mayor profundidad dado que este proceso es básico para todo el estudio sobre la Psicología del Testimonio y las ayudas que planteamos para que en los individuos se pueda producir la recuperación de lo observado.

Ya en 1966, Tulving y Pearlstone, demostraron que muchos elementos disponibles en el almacén de memoria, que no podían ser recordados bajo condiciones sin clave, se volvieron accesibles en presencia de claves de recuperación apropiadas.

Tulving y Osler (1968) proporcionaron evidencia experimental en apoyo de la inferencia de que una clave de recuperación es efectiva si, y sólo si, la información acerca de su relación con el elemento a ser recordado es almacenada al mismo tiempo que el propio elemento. Así, un formato de codificación específico del elemento parece constituir un pre-requisito para la efectividad de una determinada clave de recuperación.

La Teoría o Principio de la Especificidad de la Codificación (Flexer y Tulving, 1978; Tulving, 1976; Tulving y Thomson, 1973) afirma que la recuperación de la información depende del grado en que una determinada señal es capaz de reinstaurar la forma exacta en la que la información fue codificada durante la fase de adquisición o aprendizaje. Implica claramente que ninguna clave, por muy fuertemente asociada que esté con el elemento a recordar, o de cualquier otra manera relacionada, puede ser efectiva a menos que el elemento a recordar sea codificado específicamente con respecto a esa clave en el momento de su almacenamiento (Thomson y Tulving, 1970).

Para esta teoría, las claves poseen unas notorias implicaciones:

- El recuerdo depende tanto de las condiciones de almacenaje o adquisición como de las condiciones de recuperación.

- La imposibilidad de recordar un elemento almacenado no permite la inferencia de que la información acerca de dicho elemento ha desaparecido, no existe ya, en el almacén de memoria.
- Con la disponibilidad de la información almacenada mantenida constante, el éxito del recuerdo varía en función del número y lo apropiado de las claves de recuperación.

Ya dijimos anteriormente que cada persona organiza de una manera totalmente subjetiva la información que almacena. Dicha organización está correlacionada con la cantidad de material a recordar, pero a veces existen fallos en la recuperación cuyos motivos deben ser analizados y atribuidos a causas determinadas.

Una de las causas de atribución es la “**disponibilidad**”, definida como la presencia hipotética de la información en el almacén de memoria como resultado del acto de su estudio u observación. La parte de la información disponible que puede ser recordada se dice que está “**accesible**”. La accesibilidad está conjuntamente determinada por la disponibilidad y por las condiciones imperantes en el momento de recordar.

La disponibilidad está especificada en término de las condiciones de estudio, independientemente de las condiciones de recuerdo y no puede ser medida nunca. La accesibilidad depende no sólo de la disponibilidad sino también de las condiciones de recuerdo, y puede ser medida. Podríamos por ello decir que el recuerdo de un acontecimiento, o determinados aspectos de este, aparecen SI y SOLO SI las propiedades del trazo de memoria del acontecimiento son lo suficientemente parecidas a las propiedades de la información a recuperar (Tulving, 1983).

Para los *Modelos de Generación-Reconocimiento*, la recuperación de la información almacenada consta de dos etapas sucesivas o solapadas: a) Generación implícita de posibles respuestas alternativas, y b) Reconocimiento de una de las alternativas generadas como criterios de cierto compromiso de aceptabilidad.

Es obvio decir que solo puede ser recuperado lo que ha sido almacenado y cómo pueda ser recuperado depende de cómo fue almacenado (Tulving y Thomson, 1973).

Davies (1986) hace una revisión del efecto del contexto desde los estudios de aprendizaje verbal hasta los encontrados en pruebas de recuerdo y reconocimiento (Malpass y Devine, 1981; Sanders, 1984, Light y Carter-Sobell, 1970; Baddeley, 1982; Morton, Hammersley y Bekerian, 1985) y determina que es aún necesaria mucha investigación para entender los efectos del contexto y de las claves para la memoria dirigida, en el recuerdo. Además, el “estímulo” y el “contexto” tienen una definición solo experimental, no objetiva, y estas confusiones se reflejan en los estudios de reconocimiento de personas.

Como más adelante veremos, existen diferencias notables entre las dos formas fundamentales de la recuperación: El Recuerdo y el Reconocimiento. Al contrario que en el recuerdo, en el reconocimiento los problemas de acceso a la información almacenada no existen dado que dicho acceso es de alguna manera “automática”. Parte del proceso de recuerdo está ausente en el reconocimiento (el proceso de búsqueda no está implicado), si bien los experimentos llevados a cabo no apoyan el mantenerse aferrado a este punto de vista (Tulving y Thomson, 1971).

La hipnosis también se ha considerado como una técnica de recuperación que es capaz de reactivar recuerdos que han estado dormidos en la mente de una persona durante muchos años. Muchos países han utilizado la hipnosis en causas criminales, especialmente los Estados Unidos, para ayudar en las investigaciones policiales, sin embargo en España no está suficientemente implantada en temas jurídico-policiales y está sometida a no poca crítica.

Por último en este apartado, hemos de hacer constar que también nos hemos interesado por el estudio de cómo la gente entiende y recuerda las **narraciones**, ya que no deja de ser una forma de estudiar los procesos cognitivos, que podría afectar al resultado de nuestra investigación (Bower, Black y Turner, 1979). En las manifestaciones de los testigos, a priori, nunca podremos saber si éstos tienen formado un guión de un delito determinado, bien sea por experimentación real o por así haberlo observado en medios audio-visuales, cuál de estos diferentes guiones está siguiendo, los errores que pueda estar introduciendo y el nivel de detalle con el que lo está recordando. El mismo esquema que sustenta la comprensión de un acontecimiento parece sustentar la codificación de una descripción lingüística del acontecimiento. Los individuos pueden utilizar aquellos

esquemas que expresen su conocimiento extenso de los acontecimientos del mundo para entender, y después reconstruir desde el recuerdo, descripciones narrativas de los acontecimientos (Lichtenstein y Brewer, 1980).

2.2.- Resumen y Conclusiones.

Pero no quedaría completa nuestra revisión si no trajéramos algunas investigaciones más recientes y, sobre todo, no hiciéramos mención de algunos de los más sobresalientes investigadores del mundo en el campo de la memoria.

Dijimos anteriormente que los modelos mentales, en general, están en la base del conocimiento y del aprendizaje humano; sabemos además que el conocimiento es funcional, es por eso por lo que estos modelos mentales están estructurados no para satisfacer una lógica, sino para facilitar su uso diario. Para relacionarlos con la memoria podemos decir que ésta es una colección de miles de modelos mentales, cada uno de ellos representando una historia diferente, que se mantienen “vivas” y que contamos con ellas para todo lo que decimos y/o entendemos. Sería lógico, por tanto, pensar que tenemos un conocimiento de lo que sabemos (metaconocimiento) y tenemos una cierta confianza en ello.

Sin embargo para Gigerenzer, Hoffrage y Kleinbölting (1991) la investigación sobre la confianza de las personas en lo que conocen, de forma general, ha arrojado hasta la fecha dos efectos verdaderamente estables, muchos resultados contradictorios y ninguna teoría integral.

Los autores proponen una teoría comprehensiva, integral, la *Teoría de los Modelos Mentales Probabilísticos* (desde ahora, MMP) que:

- Explicaría tanto el *efecto de la sobreconfianza* como el *efecto fácil-difícil*.
- Predeciría las condiciones bajo las que ambos efectos aparecen, desaparecen o se invierten, y además
- Pronosticaría un nuevo fenómeno, el *efecto frecuencia-confianza*, una diferencia sistemática entre un juicio de confianza en un acontecimiento sencillo (en el que cualquier respuesta dada es correcta) y un juicio sobre la frecuencia de las respuestas correctas, a la larga.

Respecto a lo que la gente sabe en realidad, se ha acumulado un gran cuerpo de prueba experimental, en apariencia duramente criticado, y la prueba de la sobreconfianza ha sido tratada en el área de los llamados sesgos cognitivos, que afirma que la gente es propensa, por naturaleza, a cometer errores en su razonamiento y memoria, incluyendo errores de sobreestimación de su conocimiento.

El efecto de la sobreconfianza aparece cuando los juicios de confianza son mayores que las frecuencias relativas de las preguntas correctas; el efecto fácil-difícil aparece cuando el grado de sobreconfianza incrementa con la dificultad de las preguntas, en las que la dificultad es medida por el porcentaje de respuestas correctas. Ambos efectos parecen ser estables.

La teoría de los MMP trata de la confianza espontánea, es decir, de una reacción inmediata, no del producto de una larga reflexión. Cuando la mente se enfrenta a una tarea de confianza primero intenta construir el llamado *Modelo Mental Local* (desde ahora MML), que sería un intento de la mente de buscar una solución directa a través de operaciones de recuerdo y de lógica elemental. Si esta tarea falla, se construye el MMP, que va más allá de la estructura de la tarea utilizando información probabilística de un medio natural (lo que Jonson-Laird, 1983, denominaba modelo mental en la inferencia silogística).

Un MML puede construirse con éxito: a) Si pueden ser recuperados de la memoria datos precisos para responder a alguna de las alternativas; b) Si pueden ser recuperados intervalos no coincidentes; y c) Si operaciones elementales lógicas, tales como el método de exclusión, pueden compensar el conocimiento no accesible.

El MML sólo se ajusta a la estructura de la tarea, no utiliza estructuras probabilísticas y, por tanto, no utiliza ningún marco de inferencia inductiva. Dado que la memoria puede “fallar”, el conocimiento producido puede a veces ser incorrecto, fallo que puede contribuir en cantidad a la sobreconfianza en los juicios.

Si ningún MML puede ser activado, se asume que se construye un MMP que solucionaría la tarea por inferencia inductiva, colocando la tarea en un contexto más

amplio, conectando su estructura específica con una estructura probabilística de un medio natural de correspondencia (almacenado en la memoria a largo plazo). Este modelo difiere del anterior en que: a) contiene categorías de referencia de los objetivos que incluyen las alternativas y, b) utiliza para la inferencia directa, además de la variable objetivo, otras redes de variables. Las categorías de referencia determinan las claves que funcionan como claves de probabilidad para la variable objetivo y la validez de cada una de ellas.

En resumen, a diferencia del MML, el MMP contiene clases de referencia, variables del objetivo, claves de probabilidad y la validez de cada clave. El término clases de referencia se utiliza para definir los tipos de objetos o acontecimientos que contienen los diferentes modelos. Éstas determinan la probabilidad y validez del funcionamiento de las diferentes claves para un objetivo variable.

Un MMP es una herramienta que utilizamos en condiciones normales de nuestra vida para conocer entornos, como base para la inducción, y la validez de las claves se aprende por la observación en la aparición repetida de ese entorno.

La bibliografía existente sugiere que:

- a) La memoria es a menudo, no siempre, muy buena almacenando información sobre la frecuencia con que aparecen los sucesos en diferentes entornos.
- b) El registro de la existencia de acontecimientos para los juicios de frecuencia es un proceso cognitivo verdaderamente automático que requiere muy poca atención o esfuerzo consciente. Hasher y Zacks (1979) concluían que la frecuencia de aparición, la localización espacial, el tiempo y el significado de las palabras están entre los pocos aspectos del medio ambiente que son codificados automáticamente, y que la codificación de la información sobre frecuencia es automática, al menos en parte, por factores innatos.
- c) Los juicios de confianza y frecuencia se refieren a diferentes tipos de clases de referencia. Una serie de preguntas, por ejemplo tipos de ciudades, puede ser *representativa* de una clase de referencia (preguntas de conocimiento general) y al mismo tiempo *escogidas* con respecto a otra clase (por ejemplo ciudades de Alemania), de las que no son representativas.

Basándose en estas tres observaciones, los autores, establecen las siguientes predicciones:

a) Las tareas de conocimiento general común elicitán juicios tanto de sobreconfianza como de precisión; b) Si la serie de tareas de conocimiento general es aleatoriamente extraída de un medio ambiente natural, se espera que la sobreconfianza sea cero; c) Si dos juegos de preguntas son extraídas de la misma muestra el efecto fácil-difícil será cero; y d) Al comparar las frecuencias relativas estimadas con las frecuencias relativas verdaderas (de las respuestas correctas) la sobreestimación desaparece.

Estas predicciones son probadas por los autores en los dos experimentos que comentaremos a continuación.

En el primero de los experimentos utilizan dos series de preguntas, las que antes hemos denominados *representativas*, de una clase determinada y de un medio ambiente conocido por todos los sujetos, en este caso las 65 ciudades alemanas con más de 100.000 habitantes, de las que se extraen 25 de ellas y se emparejan con todas las demás hasta formar un total de 300 preguntas del tipo ¿Qué ciudad tiene más habitantes....o....? El otro tipo de preguntas, en número de 50, fueron seleccionadas de la clase “conocimiento general” y del tipo ¿Quién nació antes Buda o Aristóteles?

Después de cada una de las respuestas, a sus 80 sujetos experimentales se les pide varios tipos de juicios sobre la confianza en la respuesta dada. Primero uno sobre cada una de las respuestas; luego otro, tras cada bloque de 50 respuestas contestadas, estimando, de las 50, cuantas considera haber contestado correctamente; por último, una vez contestadas las 350 preguntas, se les entrega una copia de una escala de confianza que contiene 7 categorías (50%, 51%-60%, 61%-70%, 71%-80%, 81%-90%, 91%-99% y 100%) y se les pide el siguiente juicio de frecuencia , con esta instrucción: ¿Cuántas de las respuestas que ha clasificado dentro de cada categoría, son correctas?. Por favor indique para cada categoría su frecuencia relativa estimada de respuestas correctas.

En este experimento se introducen las dos manipulaciones clásicas (incluidas entre los métodos para evitar los sesgos), la información sobre el efecto de la sobreconfianza y un incentivo económico por buen rendimiento, que se aplican, como es lógico, sólo a la mitad de cada uno de los dos grupos experimentales.

En su segundo experimento intentaron replicar el primero, utilizando a 97 sujetos experimentales, y con las siguientes modificaciones:

- Utilizaron una nueva muestra aleatoria de preguntas, esta vez sobre 21 ciudades.
- A causa de la modificación anterior, disminuye el número de preguntas representativas a 210.
- Las series de preguntas para emitir los juicios de confianza eran de 50, 10, 5 y 2, lo que significa que los sujetos debería de dar 5, 26, 52 o 130 juicios de frecuencia sobre las 260 preguntas presentadas.
- La escala de confianza final cambia, sus intervalos se establecen en la media de la del primer experimento es decir 50%, 55%, 65%, 75%, 85%, 95% y 100% y se aumenta a la posibilidad de que consideren la respuesta absolutamente incierta (0%) y con certezas inferiores al 50% (5%, 15%, 25%, 35% y 45%).

Antes de continuar hemos de recordar la postura de los autores sobre la evaluación del propio conocimiento a través de los modelos mentales probabilísticas frente a lo establecido en la bibliografía existente sobre el efecto de la sobreconfianza: a) como ilusión cognitiva, bastante estable, de evaluación del propio conocimiento y atribuida a principios generales del registro de la memoria (sesgos, motivaciones, dificultad de la tarea y otros déficits cognitivos); b) que el principal déficit de la mayoría de las explicaciones cognitivas y motivacionales es que olvidan la estructura de la tarea y su relación con la estructura de un conocimiento que corresponde a un medio ambiente conocido por los sujetos; y c) que las causas de la sobreconfianza estriban en que el MMP para una determinada tarea no esté adecuadamente adaptado al correspondiente medio ambiente (la validez de las claves no se corresponden con la validez ecológica).

Del resultado de sus experimentos y en relación con sus predicciones podemos destacar que:

- Queda demostrado el reconocido efecto de la sobreconfianza y la diferencia apreciada entre los juicios de frecuencia y confianza predichos en la teoría de los MMP,s.

- En la serie representativa desaparece la sobreestimación en los juicios de confianza y la sobreconfianza a nivel cero coexiste con los juicios de frecuencia, que muestran una muy baja estimación.
- La manipulación de la información no fue apreciable a través de la media de los juicios de confianza.
- El efecto de incentivo apareció en el grupo “sin información”, en el que los juicios de confianza fueron más altos que en los otros tres grupos.
- El orden de presentación de las preguntas (representativas vs. Seleccionadas) y el sexo de los sujetos no tuvieron efecto alguno en los experimentos.
- Se utilizaron muy poco las categorías de confianza inferiores al 50% y, comparando ambos experimentos, no disminuye la sobreconfianza en el total de las escalas.
- La influencia de los sesgos de confirmación en la sobreconfianza encontrada por Koriat et al. (1980), en su segundo experimento y que no aparece en estos, objeto de nuestro análisis, es explicado en base a la teoría de los MMP,s en el siguiente sentido: a) los sujetos primero eligen una respuesta basada en su conocimiento; b) luego buscan selectivamente para confirmar su recuerdo, o para desconfirmar la alternativa no elegida; y c) esta evidencia de confirmación genera sobreconfianza.

No sólo por su autor/es, sino también por la importancia de sus investigaciones traemos a conocimiento dos artículos de Koriat y colaboradores.

Recientemente se han hecho afirmaciones de que la memoria en situaciones de la vida real es diferente, significativamente, del tipo de memoria que ha sido tradicionalmente investigada en el laboratorio y de que el conocimiento de las investigaciones sobre el testimonio mantiene que la prueba de recuerdo narrativo libre es en realidad preferible al reconocimiento, a causa de la contaminación introducida por el interrogatorio dirigido.

Un análisis del tema lleva a Koriat y Goldsmith (1994) a distinguir dos metáforas o tratamientos, fundamentalmente diferentes, de la memoria, tanto en su enfoque como en su evaluación.

El primero, que ha dominado la investigación tradicional en el laboratorio, considera la memoria como un lugar de almacenamiento, y la evalúa en términos de la cantidad de información retenida o perdida. El segundo, considera la memoria como la representación de acontecimientos pasados y la evalúa en términos de su fidelidad o correspondencia con aquellos acontecimientos.

Los autores proponen una triple clasificación de los métodos de evaluación, en razón de estas variables:

1. las propiedades de la memoria: cantidad vs precisión,
2. el formato de prueba: producción vs selección (recuerdo vs reconocimiento), y
3. la opción de informe: libre vs. forzado.

La *metáfora del almacén*, con su enfoque orientado a la cantidad, tiene su fiel representación en los estudios de laboratorio que utilizan el paradigma del aprendizaje de listas como material a presentar a sus sujetos para su memorización y luego, después de un cierto intervalo de retención, pedirles que la recuerden. Este paradigma simula, en esencia, los acontecimientos que se suceden y tienen lugar en la memoria (depósito-adquisición, estancia-almacenamiento y recuperación-evocación). También asume que la memoria consta de unidades elementales discretas y su evaluación se hace en base a la cantidad de información obtenida, ignorando las respuestas incorrectas, y que el olvido es concebido como información perdida. Los fenómenos investigados bajo este paradigma son la longitud de las listas, el intervalo de retención, el orden serial, etc. (Roediger, 1980).

La *metáfora de la correspondencia* es quizás la más representativa de la memoria de cada día (Loftus, 1979 a). Su criterio básico no es la cantidad de ítems que existe en el almacén, sino la correspondencia entre lo que la persona informa y lo que en realidad sucedió. No es tan sencilla como la anterior y consta de los siguientes atributos:

- a) Constituye una representación o descripción de un episodio pasado. Los informes de la memoria tienen valor de verdad, es decir, pueden ser juzgados como correctos o erróneos, o como más o menos ciertos, en relación con los aspectos de un acontecimiento real (Conway, 1991).

- b) En la situación del testigo, como en muchas situaciones de la vida real, el interés descansa principalmente en el grado en el que el informe de recuerdo es fiable, fidedigno, seguro (Loftus, 1979 a). Así, la memoria, es evaluada en términos de su ajuste con los acontecimientos anteriores –acuerdo con la realidad- y el olvido es concebido como una pérdida de correspondencia entre el informe de recuerdo y al acontecimiento real, como una desviación de la verosimilitud, más que como una simple pérdida del ítem. Esto conlleva a centrarnos en diferentes tipos de distorsiones cualitativas de la memoria, la fabricación, confabulación, simplificación, y otros parecidas (Alba y Hasher, 1983; Bahrick et al., 1993; Barlet, 1932; Loftus, 1979 a, b, 1982; Neiser, 1981, 1988; Wells y Loftus, 1984).
- c) El contenido del informe de memoria es importante. En un juzgado, por ejemplo, no es lo mismo recordar que el asaltante tenía un arma y olvidar que llevaba sombrero o viceversa (Conway, 1991).
- d) La evaluación de la correspondencia de la memoria es intrínsecamente la cantidad de recuerdo (producción, rendimiento). Es natural comenzar en el rendimiento y examinar después en qué medida está de acuerdo con la información adquirida. En general, la exactitud puede ser medida únicamente por lo que una persona informa, no por lo que es olvidado u omitido.

Este tratamiento tiene mucho en común con la forma en que pensamos acerca de la percepción. En ésta, la cuestión de interés no es la cantidad de información que incide en nuestros sentidos y que nosotros percibimos, sino la adecuación a la realidad de esas percepciones (Deffenbacher, 1991; Loftus, 1979 a, b, 1982; Wells y Loftus, 1984).

La metáfora de la correspondencia quizás encuentre su más excepcional expresión en la evaluación holística del rendimiento de la memoria, es decir, en los intentos para obtener una medida global de fidelidad para el rendimiento de la memoria, considerada como un todo.

En la prueba de memoria a través del procedimiento de elección forzada la probabilidad de recordar cada elemento de entrada (cantidad) es necesariamente equivalente a la de que cada uno de los ítems sea correcto (precisión) Cuando los sujetos son libres de dar u ocultar información (recuerdo libre) ambos tipos de ítems (cantidad vs precisión) difieren operacionalmente.

En relación con las propiedades de la memoria es de recordar que la mayoría de los recuerdos impresionantes de acontecimientos autobiográficos, por ejemplo, se han obtenido utilizando test de reconocimiento que no incluyen contrastes, test que no permiten la posibilidad de error, dado que el sujeto valora la solidez o cantidad de recuerdo que queda de cada ítem estímulo. Cuando se incluyen alternativas de contraste los sujetos dan una gran proporción de “falsos recuerdos”, identificando los ítems de contraste como acontecimientos verdaderos.

Los formatos de prueba son otra variable a considerar que se refiere a la naturaleza del procedimiento utilizado para probar la memoria. Estos pueden ser:

. *Test de producción, recuerdo o narración libre.* En este tipo los sujetos dan las respuestas con poca o ninguna intervención por parte del entrevistador.

. *Test de selección.* En ellos el experimentador o interrogador proporcionan uno o más estímulos de recuerdo como alternativas de respuesta (identificaciones en ruedas de reconocimiento, fotográfica o en vivo, sobre el terreno, etc.).

Entre ambos se encuentran otros procedimientos tales como el recuerdo guiado o el interrogatorio dirigido, que emplean niveles intermedios de restricción.

Aunque parece ser de acuerdo común en las investigaciones de laboratorio y de uso cotidiano, que los formatos de prueba son una variable importante que afecta al rendimiento de la memoria, existe una falta de claridad no sólo en los mecanismos implicados, sino también en la dirección de sus efectos.

Hay una creencia, latente en el estudio del testimonio de los testigos, de que los procedimientos que implican reconocimiento o interrogatorio dirigido pueden tener efectos contaminantes para la memoria, apoyada en los trabajos sobre los efectos de la información engañosa post-acontecimiento, que demuestra que la memoria de un acontecimiento puede ser distorsionada por información contenida en un posterior interrogatorio.

En este tipo de investigación ha quedado probado que la forma en la que una pregunta es formulada ejerce una gran influencia en la cualidad de la respuesta. De hecho la recomendación general para la obtención de información es que se solicite una narración

o recuerdo libre antes de proceder a una fase dirigida de preguntas, y además, poner en aquella mucha más confianza (Fisher, Geiselman y Raymond, 1987). Este conjunto de pruebas permanece, sin embargo, en claro contraste con la superioridad establecida del reconocimiento sobre el recuerdo en los experimentos tradicionales de laboratorio del aprendizaje de listas.

Sobre la opción del informe se refleja que el informe de recuerdo libre no solo protege contra la potencial presentación de contaminación o información capciosa en la pregunta, también permite al testigo la libertad para elegir aquellos elementos de información a manifestar.

En el primer experimento se examina el efecto del formato de prueba y la opción de informe en medidas basadas en la precisión y en la cantidad del rendimiento de la memoria. Se aplicó una prueba de conocimiento general de 60 items, tanto para el recuerdo como para una selección de formatos de elección múltiple. La opción de informe fue ortogonalmente manipulada: en la condición forzada los sujetos debían contestar a todas las preguntas, aunque fuese adivinando, en tanto que en la condición libre podían contestar o no a las preguntas, si bien en esta condición, una vez terminada la prueba, se les pedía a los sujetos que contestaran a aquellas preguntas que habían antes omitido responder. Las pruebas duraban unos 45 minutos. A los 89 sujetos, estudiantes de psicología, de habla hebrea, en todas las condiciones se les pagaba una cantidad como incentivo de ejecución por cada respuesta correcta y eran penalizados por las erróneas en la misma proporción, pero sólo en una muestra de 15 preguntas. Para cada individuo se calcularon dos índices de memoria: la cantidad límite de entrada (porcentajes de respuestas correctas del total de las 60 preguntas) y la precisión límite de salida (porcentaje de respuestas correctas sobre el número total de las contestadas).

Como resultados más importantes podemos destacar:

- El rendimiento en cantidad fue mejor para el reconocimiento forzado que para el recuerdo libre.
- El rendimiento en precisión fue mejor para el recuerdo libre que para el reconocimiento forzado.

Este resultado muestra la importancia de distinguir ambas metáforas sobre las propiedades de la memoria (cantidad vs. precisión). El formato afecta a la cantidad pero no a la precisión, mientras que la opción de informe afecta a la precisión pero no a la cantidad. Se comprueba la superioridad del recuerdo libre sobre el reconocimiento forzado. Cuando a los sujetos se les concede poder dar o no la respuesta, el recuerdo libre no es superior al reconocimiento libre.

El segundo experimento fue diseñado para generalizar los resultados del primero al paradigma de laboratorio del aprendizaje de listas, asumido para explotar la memoria episódica, en vez de la semántica, para la que se diseñó el primero. Participaron 70 sujetos de las mismas características que el anterior. El estímulo material era una lista de 35 palabras comunes, grabadas con una cadencia de una palabra por cada 4 segundos. Los test de reconocimiento, como en el anterior, poseían 5 opciones de respuesta, incluida la verdadera, y se demoraba, como el recuerdo libre, por la ejecución de dos tareas distractoras de 2 minutos cada una.

Las condiciones eran las mismas, 1 tarea de recuerdo libre y dos tareas de reconocimiento, uno libre y el otro forzado. En la tarea de recuerdo libre, al final, se pedía a los sujetos contestar a todas las preguntas.

Los resultados indican que:

- ✓ El reconocimiento forzado produjo más cantidad de información que el libre.
- ✓ El recuerdo libre produjo más precisión que el reconocimiento forzado.
- ✓ La variable principal que afecta a la precisión es la opción de informe, no el formato de prueba.

En un tercer experimento se utilizan tan solo dos condiciones de informe libre. Se manipula el incentivo pero solo para las respuestas correctas y se establece que pueden perderlo todo aún tan solo por una respuesta incorrecta. Sus resultados ofrecen los datos de que existe una mayor precisión en razón del incentivo más alto y se da menos precisión con cantidades moderadas de incentivo. Cuando se les da la opción de recuerdo libre los sujetos pueden, de forma considerable, incrementar la precisión de su memoria en

respuesta al incremento de motivación. Contrariamente a la cantidad, la precisión de la memoria parece estar bajo el control estratégico del sujeto. De forma importante, el incremento de la motivación en precisión no produjo una mejora en la mitad de las respuestas correctas del sujeto, sino que más parecía estimular el uso de procesos de filtro más estrictos.

De los experimentos que hemos analizado, de acuerdo con sus autores, y por su importancia para nuestra investigación, podemos extraer unas conclusiones sobre las dispares afirmaciones que rodean las investigaciones sobre la memoria, indicando que las mismas pueden ser el resultado de las diferencias en la forma a través de la cual la memoria es evaluada, distinguiendo entre los métodos que se basan en la cantidad y los basados en la precisión (metáforas del almacén y de la correspondencia, respectivamente):

- a) La investigación tradicional sobre la memoria estaba dirigida por los principios de la metáfora del almacén que, como recordaremos, se basa en la evaluación de la cantidad de items de información que pueden ser recordados sobre un acontecimiento dado, bajo condiciones de laboratorio estrechamente controladas (Banaji y Crowder, 1989).

Bajo estos principios se utilizan determinados métodos que, relacionados por orden según nuestra importancia, son:

- *El rendimiento libre*: incluye cualquier prueba en la que los sujetos generan sus propias respuestas teniendo también la opción de abstenerse de responder. Abarcan el recuerdo de elementos de listas, respuestas a preguntas abiertas, también a tareas de pares asociados o recuerdo con clave en las que a los sujetos se les permite saltarse elementos.
- *La selección forzada*: indica cualquier prueba en la que el sujeto debe dar una respuesta basada en una o más opciones presentadas y no se le permite saltarse ningún elemento. Están incluidas las pruebas de elección múltiple de memoria episódica o semántica, vieja-nueva o pruebas de reconocimiento si-no, etc.
- *La generación forzada*: similar al rendimiento libre excepto para el requerimiento de contestar a todos los ítems. Puede ser fácilmente aplicada en conexión con pruebas con clave o pares asociados, así como con cuestionarios abiertos y para rellenar los huecos (Erdelyi et al., 1989).

- *La selección libre*: difiere de la selección forzada en que se elimina la petición de la obligación a contestar a todos los ítems, es decir, permitiendo la respuesta “no se”, que no es puntuada ni como acierto ni como error. Se distingue, a su vez, de las pruebas que incluyen respuestas tales como “ninguna de las anteriores” o “palabra no listada”, ya que estas sí son evaluadas. Bajo estos métodos se utilizan tres variables básicas de evaluación, las características o propiedades de la memoria, la opción del tipo de informe y el formato de prueba, como ya vimos anteriormente.

b) Bajo los principios de la metáfora basada en la precisión, es decir, en la coincidencia entre lo realmente sucedido y lo manifestado, y utilizando los mismos métodos de evaluación que en la metáfora anterior, tan solo se han encontrado diferencias operacionales bajo las condiciones del recuerdo libre, es decir condiciones bajo las cuales los sujetos pueden decidir libremente dar o no dar una contestación a las preguntas, y en las tres variables ya mencionadas, dado que en este caso los sujetos es probable que proporcionen solamente la información que realmente creen que es correcta, de forma que su decisión está mediatizada por los procesos de decisión utilizados para eliminar o evitar respuestas incorrectas.

c) En realidad, estos experimentos, disociaron las dos propiedades de la memoria, la cantidad y la precisión, demostrando que ambas medidas son afectadas por diferentes variables y por las mismas variables en diferentes sentidos. Por una parte el formato de prueba afecta al rendimiento en cantidad, pero no a la precisión. Por otra parte la opción de recuerdo libre incrementa la precisión de la memoria pero, en sí mismo no tiene efecto en el rendimiento en cantidad. Además, bajo condiciones de informe libre, un fuerte incentivo de precisión incrementa ésta pero disminuye la cantidad.

d) A la vista de los efectos diferenciales del rendimiento bajo la opción del tipo de informe y el formato de prueba, tanto en cantidad como en precisión, hay que rechazar por completo el que ambas variables sean igualadas o confundidas. En esta última variable se ha presentado la denominada *Paradoja recuerdo-reconocimiento*, que compara el recuerdo libre con el reconocimiento forzado, que, a la vista de los resultados obtenidos, podría ser interpretada como un reflejo de la

interacción entre las propiedades de la memoria y el formato de prueba, en la que el reconocimiento elicitaba informes más completos pero menos seguros que el recuerdo, aunque sería más preciso indicar que esta paradoja sea en realidad una interacción tanto de las propiedades de la memoria, del formato de prueba y de la opción del tipo de informe, donde la superior precisión del recuerdo sobre el reconocimiento sea debida a opción del tipo de informe, en tanto que la superior cantidad del reconocimiento lo sea al formato de prueba.

Nosotros pensamos, de acuerdo a lo visto hasta ahora y lo que posteriormente expondremos, que estos hallazgos cuestionan la creencia de que la prueba de reconocimiento es necesariamente contaminante y sugiere un posible refinamiento del conocimiento establecido en la investigación de testigos de que el interrogatorio dirigido es menos fiable que el informe de recuerdo libre.

Las situaciones de la vida real generalmente ofrecen mucho mayor control sobre el informe que el que se permite en la investigación de laboratorio tradicional. En tales situaciones los incentivos funcionales pueden inducir a motivación más fuerte para la exactitud que las típicas condiciones de laboratorio.

En la investigación tradicional de laboratorio la cantidad de respuestas está normalmente controlada por el experimentador (o por la propia naturaleza del estímulo), mientras que en escenarios de la vida real el nivel de detalle está más a menudo controlado por la persona que está dando el informe. Por consiguiente, la forma de narración libre, estilo de informar normalmente utilizado en la investigación de campo, por ejemplo, permite al que recuerda elegir el nivel de generalidad en el que la seguridad es probable que sea más alta. Dado que tales métodos raramente son utilizados en la investigación tradicional de laboratorio, los sujetos en este contexto están generalmente privados de un medio poderoso de mejorar la exactitud de sus informes.

Para Koriat y Goldsmith (1996) cuando a las personas se les permite libremente dar u ocultar información, pueden mejorar la seguridad de sus recuerdos sustancialmente en relación con la ejecución de un informe forzado. Los participantes generalmente terminarán la búsqueda de la información en el momento en que crean que la serie de palabras accesibles ha sido agotada o que un mayor esfuerzo sería inútil. También asumen

que no tienen que repetir una palabra que ya ha sido informada y por tanto tienden a controlar cada palabra que recuperan desde una previa aparición en la información ya dada, antes de darla de nuevo.

Aún cuando se den instrucciones explícitas para “adivinar”, los participantes pueden guiarse por el supuesto de que se espera de ellos no solo reproducir una gran cantidad de las palabras estudiadas, sino también que estén seguros.

Incluso en un simple recuerdo libre, es posible que el rendimiento de la memoria refleje probablemente una variedad de procesos de seguimiento y control de metamemoria, que ayude a los participantes a alcanzar objetivos de rendimiento explícito e implícito.

En muchas situaciones de la vida real, en la que la gente cuenta de nuevo acontecimientos pasados, toman rutinariamente numerosos tipos de decisiones acerca de qué informar y con qué cantidad de detalle. Las situaciones de laboratorio, recordando lista de palabras, o en un jurado, en el estrado de los testigos, o en una acción criminal, como testigo ante la policía, son totalmente distintas, los esfuerzos del testigo por conseguir los objetivos estarán unidos a los riesgos que pueden resultar de la comisión de errores o de la omisión de información.

Como figuraba en las conclusiones de su artículo de 1994, cuando la memoria es examinada a través del procedimiento de informe forzado, cantidad y seguridad son medidas necesariamente equivalentes, dado que la probabilidad de recordar cada elemento (cantidad) es igual a la probabilidad de que este sea correcto (precisión). Estas medidas pueden ser diferentes sustancialmente bajo condiciones de recuerdo libre en las que los sujetos tienen la opción de dar o abstenerse de dar un ítem de información diciendo “no se”, situaciones normales de la vida real en las que se da la información que se cree es correcta, de modo que su rendimiento está medido por el proceso de decisión utilizado para evitar respuestas incorrectas.

En este trabajo, continuación del de 1994, ofrecen un *Modelo de Seguimiento y Control del informe libre*. La idea de que el proceso de decisión autodirigido puede mediar el rendimiento de la memoria no es nueva. La investigación sobre la metamemoria se ha centrado generalmente en los aspectos de la capacidad o habilidad, es decir, en lo que la persona conoce acerca de su memoria y la extensión en la que este conocimiento es válido

(Koriat, 1993). Se postula que el producto combinado de la recuperación y el proceso de control es el “mejor candidato” de respuesta, junto con la evaluación de su probabilidad asociada. El mecanismo de control compara esta probabilidad evaluada con la probabilidad de un previo criterio de respuesta. Su primer análisis está basado en datos hipotéticos simulados, en los que exploran los efectos de la opción de informe y el incentivo de precisión en el rendimiento de la memoria. El método de sus experimentos es el mismo que en los experimentos de 1994, diferenciándose en el número de participantes y la manipulación de los incentivos. De sus resultados y conclusiones, podemos establecer que:

- Los participantes tuvieron éxito, pero no perfección, en el control de la corrección de sus respuestas.
- La tendencia a informar una respuesta bajo condiciones de recuerdo libre estaba fuertemente correlacionada con la confianza subjetiva en la corrección de sus respuestas.
- Esta tendencia era también sensible al incentivo de seguridad.
- El ejercicio de control estratégico tuvo como resultado un rendimiento de seguridad mejorado, pero también redujo el rendimiento en cantidad.
- El coste en cantidad de la seguridad mejorada incrementó en términos relativos cuando se utilizó un criterio más alto.

Un principio básico del marco teórico propuesto es que la gente puede acrecentar la precisión de sus recuerdos solamente eliminando las respuestas que ellos creen que probablemente serán incorrectas, no aumentando la media de sus respuestas correctas. Esta mejora puede ser lograda solamente a riesgo de reducir la cantidad de información correcta proporcionada.

Los efectos de la motivación de precisión en el rendimiento de la memoria revela un patrón general que también aparece en los análisis de simulación. Bajo un modesto incentivo de precisión, simplemente dándole a la gente la opción de informe libre les permite lograr un incremento sustancial en precisión con relativamente bajo costo en rendimiento en cantidad.

El último trabajo que traemos a estas líneas, el de Koriat, Goldsmith y Pansky (2000), puede ser tomado no solo como recopilación de todos sus trabajos y los de sus

colaboradores sobre los conceptos y contenidos de la memoria, sino también como resumen de este capítulo, estableciendo los puntos de vista y las características y contenidos de los diferentes enfoques.

El enfoque de la memoria desde la orientación de la cantidad es inherente a la metáfora del almacén, ilustrada por el paradigma del aprendizaje de listas, paradigma que simula el curso de los acontecimientos y sigue los procesos de la memoria. Este almacén contiene unidades discretas de información y su capacidad es limitada. La memoria se evalúa en términos de la cantidad de información que es posible recuperar (Roediger, 1980).

El enfoque de la memoria desde la orientación de la precisión es inherente a la metáfora de la correspondencia, ilustrada por el paradigma de la memoria común en la investigación sobre la memoria de los testigos. Este paradigma encarna una forma diferente de enfrentarse a los informes de las personas sobre lo que ocurrió en realidad. Para captar las características esenciales de esta visión alternativa, Koriat y Goldsmith (1996) explicaban la metáfora de la correspondencia en términos de los siguientes atributos:

- *Descripción.* La memoria es considerada como el recuerdo de acontecimientos pasados (Conway, 1991) y sus informes son tratados como descripciones que contienen afirmaciones proposicionales que tienen valor de verdad.
- *Se centra en la precisión.* Su interés descansa principalmente en la amplitud en la que el informe es fiable y preciso, en su acuerdo con la realidad.
- *Olvido.* Concebido como la pérdida de correspondencia entre el informe de la memoria y el acontecimiento real, es decir, como una desviación de la verdad.
- *Contenido.* A diferencia del enfoque orientado a la cantidad, aquí importa, y mucho, lo que es bien o mal recordado.
- *La información de salida como límite.* La evaluación de la correspondencia de la memoria es intrínsecamente el límite del rendimiento. Se mide lo que se informa, no lo que se omite.
- *La memoria como la percepción del pasado.* El punto de vista de la correspondencia tiene mucho en común con la forma de pensar en la

percepción. El interés descansa en la correspondencia entre lo que se percibe y la realidad a percibir.

La investigación sobre la memoria desde la metáfora de la correspondencia manifiesta determinadas particularidades, diferentes de la investigación tradicional bajo la concepción de la memoria como almacén, entre las que podemos destacar:

- El haber producido una gran cantidad de medidas, dependientes de paradigmas específicos, que permiten réplicas a diferentes niveles de evaluación de la memoria y que son menos flexibles que la medida global del recuerdo.
- Descansa en un análisis más extenso del rendimiento de la memoria (“memory output”) dado el gran incremento del interés e importancia de los errores y los falsos recuerdos, especialmente en el ámbito que ahora nos ocupa (Barlett, 1932; Brerwer, 1988; Neiser, 1981). Tienen en cuenta los mecanismos de la memoria y las variables que pueden afectar los recuerdos (Schacter et al., 1998) Se utilizan medidas de diferentes características subjetivas, similares a las utilizadas en la investigación de imágenes, como la vividez y los detalles perceptuales-conceptuales. También medidas del estado de conciencia que acompaña al recuerdo.
- Gran cantidad de investigación bajo este enfoque ha estado dedicada a examinar las consecuencias del presupuesto de que la información no está simplemente depositada en el almacén de memoria, sino que es asimilada e integrada en las estructuras cognitivas (esquema) y después recreada desde esas estructuras.

Dentro de este concepto, la teoría del esquema, de la que ya hemos hablado con anterioridad, representa, quizás, el marco de trabajo más general para esta metáfora. La teoría del esquema mantiene que lo que la gente recuerda es el resultado de una interacción entre la información de entrada y el esquema preexistente (estructuras de conocimiento genérico, o expectativas, que son desarrolladas con la experiencia). Los esquemas han demostrado que afectan la correspondencia entre el material de entrada y el recordado en una variedad de formas y en diferentes etapas en el proceso de recuerdo (Bartlett, 1932).

Durante la “reconstrucción” aparecen diversos efectos que están relacionados con la forma en que el recuerdo puede estar equivocado. Estos efectos son:

- *Selección*. Los efectos de selección están relacionados con la cantidad de información recordada, más que con su precisión: a) La codificación con un esquema activado es codificada eficazmente; b) La información más central, para un esquema activado, será mejor recordada que la menos central; y c) La información incongruente (más que la irrelevante) es a menudo recordada mejor que la información congruente con el esquema.

- *Abstracción*. Estos efectos son similares a los de selección en que detalles específicos se pierden al ser codificados en varios “huecos” de representación esquemática genérica. Implica, como la selección, una reducción en la cantidad de información codificada y posteriormente recordada. No obstante pueden también jugar un papel principal en el error y la distorsión de la memoria.

- *Interpretación*. Implica cambios reales y adiciones a la información durante la codificación. Activado el conocimiento esquemático es utilizado para hacer inferencias y suposiciones que van más allá del acontecimiento real de entrada, que luego se incorpora como parte de la representación del recuerdo del evento.

- *Integración*. Estos efectos resultan de la combinación de varias piezas de información dentro de un conjunto esquemático unificado, o durante, o posteriormente a la codificación inicial (contexto de los efectos de información errónea o engañosa post-acontecimiento, el sesgo de percepción retrospectiva o el efecto “conocido desde el principio”, en el que la exposición a nueva información en relación con los resultados de un acontecimiento distorsiona la memoria para la estimulación inicial de su probabilidad).

- *Reconstrucción*. Los efectos del esquema considerados hasta ahora han asumido provenir del proceso constructivo que opera durante la codificación de la información. En contraste el proceso de reconstrucción que opera en el momento del recuerdo utiliza “todos los detalles que fueron seleccionados para la representación y están todavía accesibles, junto con el conocimiento general, para fabricar esencialmente lo que debió de haber sucedido”. La reconstrucción es bastante rara y sólo ocurre bajo circunstancias especiales (Alba y Hasher, 1983).

La motivación para ser precisos puede moderar los procesos de construcción y reconstrucción, sugiriéndose que la gente puede elegir su nivel de recuerdo y la cantidad de detalles a informar de acuerdo con su nivel de motivación (Ross, 1989), motivación que puede llevar también a elegir entre las diferentes estrategias posibles, de acuerdo con el propio objetivo (Fiske, 1993).

Entre las diferentes variables examinadas bajo la concepción de la correspondencia, alguna de las cuales analizaremos más profundamente en páginas posteriores, los autores destacan sus conclusiones sobre las siguientes:

- *El error de atribución de la memoria.* Es lo contrario a las ilusiones. Ocurre cuando la fluidez que emana de presentaciones anteriores es incorrectamente atribuida a una característica actual de los estímulos, que desemboca en ilusiones perceptuales. Las ilusiones pueden ser evitadas cuando lo sujetos se centran en las manipulaciones de las características físicas de los estímulos.
- *La información engañosa post-acontecimiento.* Su efecto es más fuerte: a) con los detalles periféricos que con los centrales; b) cuando el intervalo de retención es más largo; c) cuando la información errónea o engañosa es presentada en el contexto de una pregunta (posiblemente estimulando la imaginación del acontecimiento original) que cuando se presenta en el contexto de una declaración; d) particularmente cuando la pregunta es presentada en formato de presuposición (e.g. ¿Cuál era el color de...?) más que en un formato abierto. Estos efectos son difíciles de evitar. Los sujetos continúan informando erróneamente a pesar de las advertencias de que algunos o incluso todos los detalles sugeridos eran erróneos o engañosos.
- *La prueba repetida.* Los hallazgos indican que la prueba repetida puede aumentar tanto los recuerdos falsos como los verdaderos.
- *La memoria del testigo,* afectada por los procedimientos para preguntar. Es bien conocido que la forma en que se hace una pregunta a un testigo puede tener un fuerte efecto en la calidad de la respuesta. Las preguntas abiertas producen de forma consistente informes más seguros, pero menos completos, que las formas más estructuradas y dirigidas (Koriat y Goldsmith, 1994, 1996 b; Bruck y Ceci, 1999; Fisher y Geiselman, 1992;

Köhnken et al., 1999; Fisher, 1995; Memon y Stevenage, 1996). Especialmente perjudiciales para la exactitud del recuerdo son las preguntas capciosas que bien por la forma, o por su contenido, sugieren el deseo de una respuesta determinada. En este contexto hacemos una **recomendación general**: permitir al testigo contar los hechos, con sus propias palabras, en el orden que desee, en la forma que desee y empleando los términos que desee para hacerlo, antes de ser expuesto a ningún tipo de interrogatorio, se utilice en este el tipo de preguntas que se utilicen.

- *La regulación estratégica de la precisión de la memoria.* Que la gente es capaz de controlar sus propios recuerdos no tiene tan solo un interés intrínseco, es también un componente crítico de la regulación estratégica de la precisión del recuerdo. Se ha demostrado que los procesos de seguimiento y control operan durante la manifestación del recuerdo y que puede tener un efecto principal sobre su precisión. La opción de informar es la actitud del testigo respecto a su voluntad para informar o no un determinado elemento, y es utilizado para mejorar la exactitud del recuerdo y se lleva a cabo a través del “filtrado” de las respuestas que son consideradas erróneas (Koriat y Goldsmith, 1994; 1996 c).
- *Las Flashbulb Memories.* La gente informa de forma inusualmente vívida y detallada de aquellos acontecimientos que han vivido o solamente oído. Las cualidades de estos recuerdos las hacen únicas creyéndose que representan un mecanismo específico de “grabación”, idea que ha sido sometida a un intenso debate (Brown y Kilik, 1977; Christianson, 1992).

Tabla 1. Resumen investigaciones más recientes en el campo de la memoria

| AUTORES | OBJETIVO ESTUDIO | CONCLUSIONES |
|--|---|---|
| Gigerenzer, Hoffrage y Kleinbölting (1991) | <ul style="list-style-type: none"> - Modelos Mentales (Probabilísticos y Locales) - Metamemoria - Sesgo de confirmación | <ul style="list-style-type: none"> . Existe el Efecto de la sobreconfianza y fácil-difícil. . Existe el Efecto de la frecuencia-confianza. . No efecto del orden de las preguntas. . No aparece el sesgo de confirmación. |
| Koriat y Goldsmith (1994) | <ul style="list-style-type: none"> - Métodos de evaluación de la memoria en cantidad y precisión: Propiedades de la memoria, formato de prueba y opción de informe | <ul style="list-style-type: none"> . Cantidad: reconocimiento forzado > recuerdo libre . Precisión: recuerdo libre > reconocimiento forzado . Formato: afecta a la cantidad, no a la precisión . Opción de informe: afecta a la precisión no a la cantidad |
| Koriat y Goldsmith (1996) | <ul style="list-style-type: none"> - Proceso de decisión o criterio de respuesta | <ul style="list-style-type: none"> . Mejora la precisión a costa de la cantidad |
| Koriat, Goldsmith y Pansky (2000) | <ul style="list-style-type: none"> - Atributos de la metáfora de la correspondencia: . error de atribución . información engañosa post-evento . prueba repetida . tipo de preguntas . flashbullb memories . regulación estratégica de la memoria | <ul style="list-style-type: none"> . Manipulación característica del estímulo . Mayor en detalles periféricos / con intervalos de retención largos / en presuposiciones . aumenta el recuerdo (verdadero y falso) . abiertas: informes más seguros y menos completos . recuerdo especial de determinados eventos . dependiente de la motivación |

3.- EL TESTIMONIO.

El testimonio de los testigos ha sido de interés para los psicólogos experimentales desde hace, por lo menos, ochenta años. Si consultamos el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define testimonio como “Atestación o aseveración de una cosa” y como “Prueba, justificación y comprobación de la certeza o verdad de una cosa”.

Para nuestro trabajo estas definiciones se nos antojan “flojas”, pues no abordan el punto de vista puramente legal-policial en el que nos encontramos embebidos. Desde este punto de vista, dos definiciones de testimonio, entre otras muchas que podemos encontrar, podrían ser *“Una manifestación de conocimiento sobre hechos presuntamente delictivos, realizada por un tercero que, en principio no ha tenido participación en ellos, ante el Juez de Instrucción o funcionario de Policía Judicial”* (Martín y Álvarez, 1999) y *“Es la declaración que de propia ciencia o de referencia, realiza un particular ante la autoridad judicial o sus agentes, sobre los hechos que motivan la actuación procesal”* (Marchal, 2003).

Si bien en nuestro derecho procesal el testimonio (o declaración) de las personas implicadas en un hecho de carácter delictivo se ha considerado un hecho fundamental, ha sido muy poca la investigación que se ha demandado desde este ámbito en todo aquello que se consideran funciones cognitivas que actúan de forma determinante en dicho acto desde el momento en que la información se adquiere hasta que esta es solicitada por Jueces o agentes policiales y cómo estos la asumen e interpretan, unos para fundamentar sus decisiones y otros para iniciar sus investigaciones.

La **Psicología del Testimonio**, ha sido considerada como *“el campo de investigación que analiza los factores que influyen en la calidad del testimonio”* (Ibabe, 2000), y ha tenido un nacimiento tardío, a finales del siglo XIX y primeros del XX, presionada por errores judiciales basados y provocados por manifestaciones e identificaciones incorrectas, aún sin ánimo de engaño, pero que han sido influidas por numerosas variables que desvirtuando su fiabilidad han llevado a jueces, tribunales y jurados a una convicción equivocada.

Para nosotros y desde el punto de vista de este trabajo entendemos la Psicología del Testimonio como “ *el estudio de la forma de aumentar la capacidad de las víctimas y testigos para recordar los hechos y las circunstancias que los rodearon y dar mas detalles sobre los mismos y de la exactitud de la memoria de éstos*” o mas brevemente “ *psicología de lo que se sabe y de lo que se piensa*” y que, desde el punto de vista jurídico-legal, centra sus esfuerzos en el estudio de la mentira voluntaria o involuntaria.

Recientemente, en 1999, el Fiscal General estadounidense, Janet Reno, en el prólogo a la guía para policías confeccionada por la Oficina de Programas de Justicia (U.S. Department of Justice, 1999), dice “*los testigos frecuentemente juegan un papel vital para descubrir la verdad acerca de un crimen*” y añade “*la prueba del testigo no es infalible. Incluso la gente más honesta y objetiva puede cometer errores al recordar e interpretar un acontecimiento presenciado*”.

En dicha guía, aparte de numerosos y experimentados policías, abogados y fiscales participaron psicólogos de la talla de Fisher, Wells, Malpass, Lindsay y Turtle (Reno, Fisher, Robinson, Brennan y Travis, 1999). Por esto, quizás, la aportación más amplia de los principios de la psicología a la hoy denominada psicología jurídica y/o forense lo ha sido, desde su inicio, en la cultura americana, continuada en otros países como Inglaterra, Francia y Alemania.

Las investigaciones experimentales de estos psicólogos, que son numerosísimas, tenían como objetivo principal determinar la cantidad y precisión de la información contenida en los testimonios que prestaban las personas implicadas, mediante el empleo de determinadas técnicas que, basadas en principios que rigen la memoria humana, son útiles para ayudar a las personas a recordar.

También han sido muchas las investigaciones sobre el testimonio que han abarcado las distintas variables que influyen, o pueden influir, en la memoria del testigo, especialmente durante las fases de codificación o adquisición y recuperación o recuerdo, a las que nos hemos referido anteriormente (Tulving y Thomson, 1973; Craik y Watkins, 1973; Schank y Abelson, 1977; Flexser y Tulving, 1978; Mira, 1980; Underwood, 1983; Davies, 1986; Tudela, 1989; Ibabe, 2000). Antes del nacimiento de la Entrevista Cognitiva (EC) ya existía numerosa investigación sobre el testimonio de los testigos que,

utilizando la metodología del delito escenificado, intentaba aislar los efectos de variables tales como la frecuencia y la duración de la exposición, la gravedad o estrés del acontecimiento, la amplitud del intervalo de retención, y el tipo de preguntas o procedimientos de identificación empleados para provocar la recuperación (Bower, 1972 y 1981; Bransford et al., 1972; Loftus, 1975; Anderson y Pichert, 1978; Leippe et al., 1978; Eich, 1980; Clifford y Hollin, 1981; Baddeley, 1982; Brigham et al., 1982; Eysenck, 1982; Hosch y Cooper, 1982; Bekerian y Bowers, 1983; Christiansen y Ochalek, 1983; Deffenbacher, 1983)

Además, los psicólogos, han venido reconociendo un papel de importancia creciente al testimonio en los juicios en relación a la credibilidad de las manifestaciones de los testigos y las características que los predicen (edad, sexo, entrenamiento, personalidad).

Un principio común guía todas las investigaciones en este campo: *“el convencimiento de que el testimonio de las víctimas y/o de los testigos que sufren o presencian un determinado hecho, en nuestro caso especial, delictivo, es la base fundamental, y a veces única, de las investigaciones para el esclarecimiento de los delitos”* (Hosch y Cooper, 1982).

Durante los últimos 20 años las investigaciones psicológicas han producido una amplia variedad de resultados relacionados con el recuerdo de los acontecimientos violentos o traumáticos, unos muestran que los acontecimientos traumáticos son retenidos bastante bien (Brown y Kulik, 1977; Heder y Reisberg, 1990; Yuille y Cutshall, 1986; Bohannon, 1988, 1992), otros que son retenidos pobremente comparados con acontecimientos neutrales o de cada día (Clifford y Hollin, 1981; Loftus y Burns, 1982, Neisser y Harsch, 1990). Otros más han demostrado sorprendentes interacciones entre el tipo de acontecimiento, el tipo de detalle de la información, el tiempo de la prueba y el tipo de información a recuperar (Christianson, 1992a).

En la bibliografía sobre testigos se afirma, a menudo, que altos niveles de estrés emocional conduce a un deterioro de la memoria, y las víctimas serían menos de fiar, dado el incrementado estrés emocional que experimentaron durante el acontecimiento violento (Deffenbacher, 1983; Loftus, 1979; Bassin et al. 1984).

Yuille y Cutshall, 1986 y Yuille y Tollestrup, 1992 argumentaban que los testigos de delitos violentos y otros acontecimientos emocionales de la vida real, a menudo responden mejor de lo que podríamos esperar.

La bibliografía sobre testigos relacionada con la memoria para acontecimientos violentos está ampliamente basada en estudios de laboratorio y de acuerdo con Yuille (1980), los resultados de estas investigaciones no se pueden comparar con las situaciones de la vida real. Varios estudios de campo muestran claramente que una fuerte respuesta emocional no reduce la memoria para un acontecimiento violento. De hecho el patrón de resultados ha sido el inverso: los testigos reales, que han sido amenazados y traumatizados, tienden a tener “excelentes recuerdos de esos acontecimientos”.

Calificaron los recuerdos de traumas reales como que eran detallados, seguros, persistentes y cualitativamente diferentes de los recuerdos de acontecimientos traumáticos inducidos en el laboratorio.

No obstante hemos de resaltar que la metodología de estudio adolece de obvias limitaciones en relación con el control del nivel de estrés del acontecimiento, su apropiado control y medida, limitación que puede afectar a la generalización de estas conclusiones.

La implicación y la respuesta emocional de un testigo con un acontecimiento es el determinante central de la memoria para ese acontecimiento (Yuille y Cutshall, 1986). Dado que los testigos en la investigación de laboratorio son esencialmente observadores no implicados que raramente sienten una amenaza personal de la magnitud que una víctima o testigo de un delito real probablemente sienta, el rendimiento de la memoria de un testigo de laboratorio sigue un patrón diferente del testigo en la vida real.

La investigación de laboratorio afecta a “acontecimientos de pequeño impacto” que no llevan a un cambio en la atención (los detalles centrales y periféricos son almacenados indiscriminadamente), y están asociados con una gran pérdida de detalle a lo largo del tiempo. Los acontecimientos de la vida real (“acontecimientos de impacto” llevan a un estrechamiento de la atención, con pocos detalles esenciales almacenados, y son fácilmente recordados a lo largo del tiempo (Yuille y Tollestrup, 1992).

Esto de la persistencia de la información de los detalles, asociada con altos niveles de estrés emocional está en correspondencia con los estudios de Brown y Kulik (1977) sobre las denominadas “flashbulb memories”, fenómenos de re-experimentación de acontecimientos traumáticos, a las que posteriormente haremos referencia, no así con su precisión (Bohannon, 1992; Christianson, 1989). No todos los detalles que ocurren en un escenario emocional son retenidos con la misma intensidad. Los estudios han demostrado que mientras la información central es relativamente bien retenida, los detalles periféricos no persisten en el tiempo (Christianson, 1984, Christianson y Loftus, 1987).

Aparte de otros aspectos, la accesibilidad a la información apropiadamente almacenada constituye un aspecto importante en el recuerdo de acontecimientos emocionales. Algunos autores argumentan que la presencia de violencia mejora la exactitud de la memoria, sin embargo el ejercicio profesional ha demostrado que debemos adoptar un punto de vista diferente. En diversos casos judiciales, los jueces manifestaron creer que la naturaleza violenta de los delitos incrementaba la fiabilidad del recuerdo de los testigos (Clifford y Hollín, 1981).

A continuación expondremos los estudios que consideramos más importantes sobre la influencia en el testimonio de los testigos de determinadas variables, si bien algunos de ellos son difíciles de individualizar dado que están relacionados con varias variables experimentales, siendo la más importante la influencia del estrés.

3.1.- El estrés y los acontecimientos emocionales

Resultados de diferentes investigaciones sugieren que cuando un individuo se encuentra bajo estrés, su rendimiento cognitivo y la toma de decisiones pueden verse afectados de forma negativa. Bajo condiciones de estrés los individuos pueden:

- No atender a estímulos periféricos (Easterbrook, 1959; Staw, Sandelands y Dutton, 1981).
- Tomar decisiones basándose en heurísticos, es decir reglas, pautas o directrices generales (Klein, 1996; Shahan, Singer y Schaeffer, 1992).
- Presentar rigidez de comportamiento y estreches de pensamiento (Friedman y Mann, 1993; Keinan, 1987).

- Perder su habilidad para analizar situaciones complicadas y manipular la información disponible (Larsen, 2001).
- Incrementar el tiempo en la resolución de tareas complejas y disminuir su precisión en el recuerdo (Idzikoski y Baddeley, 1983; McLeod, 1977).
- Afectarse negativamente en su funcionamiento en grupo (Driskell y Johnston, 1988)

Al menos, parte de las respuestas psicológicas a los estresores son adaptativas, es decir, representan una vía de preparación del cuerpo para funcionar bajo situaciones desafiantes de forma eficaz (Selye, 1993).

Selye (1956) define el estrés como una respuesta inespecífica del cuerpo a determinados tipos de demanda que se le hace, y a su vez define esta “demanda”, que puede incluir tanto estímulos como acontecimientos, como un estresor y subraya que una amplia variedad de estímulos son capaces de producir la misma respuesta interna de estrés, respuesta referida, como es lógico, al plano psicológico, que puede ser observada a través de diferentes medidas, tales como la tasa cardiaca, dilatación pupilar, presión sanguínea o respuesta galvánica de la piel.

Otros autores consideran que la definición del estrés, focalizada únicamente en el plano psicológico, es demasiado limitada, sugiriendo que el estrés está relacionado, de forma más apropiada, con la convergencia de los efectos tanto psicológicos como fisiológicos de los estresores (Mandler, 1993).

También enfatiza (Selye, 1956) que el estrés es parte necesaria de la vida y que no siempre implica consecuencias negativas para el organismo, de hecho, determinados niveles moderados de estrés pueden mejorar el rendimiento del organismo implicado (Yerkes y Dodson, 1908).

Un estudio, con relación a este tema, es el llevado a cabo por Sussman y Sugarman (1972) utilizando películas violentas en las que, en una, la víctima era amenazada con un arma y golpeada en la cabeza, sangrando abundantemente, durante un atraco, y otra en la que se mostraba el mismo delito pero ni hubo violencia física ni presencia de sangre.

Entre los resultados encontraron que los testigos del incidente violento no fueron ni más ni menos precisos que los que presenciaron el hecho no violento, ni dieron tasas diferentes sobre la confianza en sus aciertos sobre las respuestas correctas, llegando a la conclusión de que la identificación por los testigos no se veía muy afectada por la naturaleza, violenta o no, del incidente presenciado.

Un método importante de análisis, es utilizar los datos que figuran en los informes policiales, manifestados por las víctimas “reales” de acontecimientos traumáticos. Kuehn (1974), con este método, se concentró específicamente en la capacidad de las víctimas de delitos violentos para proporcionar las descripciones de aquellos delitos a la policía y encontró que las víctimas de robos proporcionaban descripciones más completas de lo que lo hacían las víctimas de violación o de agresiones sexuales. También encontró que las víctimas con lesiones e independientemente del tipo de delito, proporcionaban menos información que las que no sufrieron daño alguno. Esto significaba que cuanto menos grave era el delito sufrido, mas información retenían en su mente.

Basándose en los datos obtenidos, Kuehn (1974) estableció que características físicas notorias como el género, la complexión, la altura, etc. de los agresores eran retenidas con más frecuencia que otras como por ejemplo el color del pelo y de los ojos.

Un amplio grupo de investigaciones revelaban que los altos niveles de estrés reducían el recuerdo de forma significativa. Para Bard y Ellison (1974) niveles altos de estrés pueden ser de naturaleza tan traumática que constituyan una amenaza para la vida o seguridad de la persona (como le puede suceder a las víctimas de un delito grave) que interrumpen el proceso de codificación y evite que los detalles de la información no lleguen a almacenarse en la memoria a largo plazo.

Años más tarde, Selye (1975) afirmaba que la aparición súbita, su efecto sorpresivo y la conmoción o sobresalto eran características propias de un delito o de un accidente y éstas propiciaban la rápida aparición de un “síndrome general de alarma” que se manifestaba en una reacción de lucha o huida que, dado su inherente falta de control, propiciaba un efecto negativo del estrés sobre la memoria. Esto podía ser debido a que el

individuo en esa situación no tiene la suficiente tranquilidad como para una observación detenida y meticulosa de lo que está sucediendo, lo que provocaría la alteración no solo de la fase de adquisición, sino también de la fase de consolidación de esos detalles en la memoria, lo que llevaría a un rápido proceso de olvido.

Las experimentaciones de Robinson (1980) indican que los recuerdos de experiencias personales asociadas a sentimientos muy intensos, son mas fáciles de recordar que los asociados con sentimientos poco intensos, con independencia del carácter placentero o desagradable de dichos sentimientos (Brewer, 1988), sin embargo otros han encontrado que los acontecimientos emocionales son más difíciles de recordar que los neutrales, tanto en pruebas de recuerdo libre como de información limitada (Christianson y Nillson, 1984; Davis 1987; Wagenaar, 1986).

En sus trabajos Clifford y Hollin (1981) investigaban cómo la violencia de un incidente presenciado y el número de autores implicados en el hecho influían en la exactitud del testimonio de los testigos.

Como material experimental utilizaron seis películas de video, en blanco y negro, tres de ellas de contenido violento y las otras tres con contenido neutro. La duración de las películas era de unos 12 segundos.

De los análisis de las manifestaciones de sus 60 sujetos experimentales, estudiantes todos, con una media de edad de 21 años, resultó que tanto el testimonio como la identificación de los agresores disminuía con el aumento de la violencia del hecho observado, así como con el número de agresores implicados.

El incidente violento puede generar arousal o estrés en los testigos y producir o provocar un estrechamiento de la atención para un nivel determinado de información (Easterbrook, 1959), especialmente en e momento de la codificación.

La pérdida de exactitud en las descripciones debidas al aumento del número de autores, se considera producida más en relación con el tipo de incidente, violento – no violento, que con dicho aumento.

Para Loftus y Burns (1983), cuando se pierde la memoria para los acontecimientos que ocurrieron antes de un incidente crítico, como puede ser una lesión cerebral, una estimulación convulsiva, o la administración de drogas o sustancias psicoactivas, a este efecto le denominan “*Amnesia Retrógrada*”. Una explicación del proceso, en base a los resultados obtenidos en sus experimentaciones, puede ser la de que los trazos de memoria se consolidan con el paso del tiempo y que el “accidente” rompe o interrumpe el mas o menos prolongado y lento proceso de consolidación. Otras explicaciones posibles son que esto afecte tanto al proceso de almacenamiento como al de recuperación, o incluso que afecte de cualquier forma al proceso de codificación semántico o del contexto.

Loftus y Burns realizan tres experimentos en los cuales exponen a sus sujetos a una experiencia mentalmente traumática como pueda serlo el hecho de presenciar cómo un joven recibe un disparo en la cara. La película que representa el hecho tiene una duración de 2.25 minutos, película utilizada por las instituciones bancarias para instruir a sus empleados en cómo reaccionar ante los atracos a sus entidades.

Los resultados del primer experimento, en el que los sujetos son probados con un cuestionario de recuerdo, muestran que los sujetos que vieron la versión violenta eran menos capaces de recordar los detalles anteriores al momento de aparición del hecho violento, si bien no se podía determinar si este deterioro de la memoria era debido a un fallo en el almacenamiento o en la recuperación posterior.

En su segundo experimento replican el primero, con una nueva versión del evento, y con una prueba de reconocimiento en vez de recuerdo. La razón de la modificación del tipo de prueba fue porque si la amnesia retrógrada es causada por un fallo en la codificación, los efectos serían aparentes cuando los sujetos son examinados tanto con test de recuerdo como de reconocimiento. Si es causado por un fallo en la recuperación de la información almacenada los efectos no aparecerán en una prueba de reconocimiento, dado que esta minimiza las necesidades cognitivas en la recuperación. Sus resultados son similares a los del experimento anterior.

En su tercera versión experimental presentan a sus sujetos un suceso inesperado pero no violento, suceso que, por su naturaleza, se considera no produce efecto retrógrado similar a los anteriores, en los elementos principales del acontecimiento.

Como resumen del análisis de los resultados de su experimentación, afirman que:

- La visión de un acontecimiento violento afecta no solo al recuerdo sino también al reconocimiento.
- El efecto retrógrado en la condición violenta es lo suficientemente fuerte como para que no afecte, de manera especial, el tipo de prueba, sea de recuerdo o de reconocimiento.
- Es posible que haya algún aspecto de la versión violenta, aparte de la propia violencia, que sea responsable del inesperado deterioro de la memoria.

Deffenbacher (1983) afirma que el estrés y arousal experimentado por un testigo durante la comisión de un delito real, está normalmente más allá del nivel óptimo de arousal, y que la memoria está, por lo tanto, afectada en esas situaciones.

Yuille y Cutshall (1986) adoptan un enfoque diferente y entrevistan, en su estudio, a los testigos de un delito real, que presenciaron un tiroteo en una céntrica calle, a la hora del medio día, durante el atraco a una tienda, y concluían que la respuesta emocional a un hecho no afectaba negativamente a la memoria (Fisher, Geiselman y Amador, 1989; Yuille y Cutshall, 1989; Yuille y Tollestrup, 1992).

El primer hallazgo es que obtuvieron más detalles en sus entrevistas que los que obtuvieron los policías en las suyas. El motivo fue porque no se concentraron únicamente en aquellos detalles de interés policial o forense, sino que, preguntando sobre detalles relacionados con los datos que los policías consideraban de interés, fueron de más ayuda al testigo para que éste elicitara más recuerdos.

No obstante lo dicho, y a través de un cuestionario de estrés con una escala de 7 puntos que fue aplicado a los testigos antes de la entrevista, éstos, de media, manifestaron

un nivel de estrés de 5 puntos, y su precisión fue de un 90% de media entre las entrevistas policiales y las de los investigadores.

Esta alta precisión estaba contrabalanceada entre la de los testigos que tenían una mejor perspectiva de visión con los que la tenían peor. No obstante, de acuerdo con sus argumentos, el grado de implicación de los testigos en un determinado hecho es un factor importante para evaluar el testimonio de los testigos.

De esta investigación hemos de destacar, por su relación con la nuestra propia, que el procedimiento seguido por los investigadores es casi idéntico al que se siguen hoy en las actuaciones policiales, al menos en nuestro país. La declaración se obtiene en forma de narración verbal que se registra por los agentes policiales en forma escrita. Este escrito-informe incluye tanto el relato libre (si se le solicita al testigo) como todas las preguntas del policía y las respuestas del testigo a las mismas (como vimos anteriormente se hace por “imperativo legal” exigido por nuestra legislación). La declaración es posteriormente leída por el testigo haciendo los cambios que este solicite, incrementando o eliminando datos. Por último el testigo firma su declaración como confirmación de su aceptación de lo manifestado.

Christianson y Loftus (1987), en sus experimentos, utilizando diapositivas que muestran determinados incidentes (violentos – no violentos) intentaban establecer una relación entre la violencia o no violencia de los acontecimientos y la demora con que los testimonios fueron solicitados de los testigos, de 20 minutos a dos semanas (en el primer experimento) y la presentación a los testigos de una película (versiones con y sin contenido traumático) comprobando la memoria de la misma al cabo de seis meses (segundo y tercer experimento).

Por una parte intentaban replicar experimentaciones anteriores relativas a la influencia de la violencia en el recuerdo (Clifford y Hollin, 1981; Robinson, 1980) y aquellas que, utilizando paradigmas similares, han encontrado la presencia de amnesia, tanto retrógrada como anterógrada (Loftus y Burns, 1982; Christianson y Nilson, 1984).

Para mayor utilidad de sus investigaciones distinguen entre el recuerdo de la gente de la ocurrencia de un acontecimiento y el grado en que, de forma precisa, recuerdan los detalles del propio acontecimiento. Esta división va unida a la diferenciación entre estudios sobre testigos tipo y sobre tipo autobiográfico. En los primeros la gente recuerda los acontecimientos ocurridos en intervalos relativamente cortos en los que el deterioro se establece en términos de la violencia o de acontecimientos traumáticos contenidos en el estímulo; en el segundo la gente es capaz de recordar la ocurrencia de un acontecimiento altamente emocional y recordar los detalles que rodeaban al mismo.

Una perspectiva teórica que recoge parte de estas ideas es la de Easterbrook (1959) quien enfatizaba los efectos de la emocionabilidad en la atención selectiva, de acuerdo con la que un acontecimiento altamente emocional se acompaña por un estrechamiento de la atención, lo que haría que fueran procesados menos detalles. La selectividad en la atención mejoraría el recuerdo para lo que se considere importante del acontecimiento y quizá para algunos detalles centrales, a expensas de los detalles periféricos.

De forma general, como resultado de sus experimentaciones podemos destacar que cuando los individuos presencian un acontecimiento traumático, alguna información relacionada con el mismo es mejor retenida que cuando el acontecimiento no es traumático. Los sujetos son capaces de retener mejor la esencia del acontecimiento cuando existe un, relativamente, largo intervalo de retención. No obstante si se les induce a concentrarse en algunas características centrales del acontecimiento, y memorizarlas, son capaces de retener mejor dicha información, incluso en intervalos de retención por tiempo relativamente corto.

En los experimentos de Kramer, Buckhout, Fox, Widman y Tusche (1991) se exponía a los sujetos de control, estudiantes universitarios, a diapositivas en color con contenido neutral sobre escenas de viajes, y a los sujetos experimentales, también estudiantes, se les exponían diapositivas neutras, también en color, entre las que se intercalaban otras de contenido traumático (diapositivas procedentes de una autopsia en las que la víctima aparecía con el rostro destrozado a martillazos).

Sus resultados mostraban una significativa disminución del recuerdo para las diapositivas que seguían a las de contenido traumático. No obstante la precisión para las diapositivas traumáticas era muy alta, dado que, según los autores, los niveles altos de estrés tienden a afectar la memoria “quemando” los detalles de forma que los hace inolvidables.

Un avance más en estas investigaciones es debido a Burke, Heuer y Reisberg (1992), quienes, en principio, definen lo que ellos entienden por “*Información central*” por oposición a la información periférica, que es “*cualquier hecho o elemento perteneciente a la historia básica que no podría ser cambiado o excluido sin que cambie la línea de la historia base*”.

No obstante consideran, como muchos otros estudiosos del tema, difícil de interpretar los resultados de las experimentaciones anteriores dada la diversidad tanto de procedimientos, como de estímulos, test de memoria, instrucciones que se dan a los sujetos experimentales, los diferentes intervalos de retención, etc.

Por otra parte, la mayoría de los estudios que muestran efectos negativos de la emoción han utilizado intervalos de retención cortos (Christianson y Loftus, 1991; Clifford y Hollin, 1981; Loftus y Burns, 1982), otros, sin embargo, utilizan largos periodos de retención, de dos semanas o mas (Heuer y Reisberg, 1990).

En sus dos experimentos investigan temas relevantes sobre los efectos de la emoción en la memoria. Por una parte examinan la afirmación de que los efectos de la emoción sobre la memoria dependen en gran medida del intervalo de retención; por otra diseñan el estudio para examinar cómo la emoción influye en la memoria para diferentes tipos de material a recordar.

El material utilizado son 12 diapositivas a las que acompañan narraciones explicativas grabadas para cada una de ellas (Heder y Reisberg, 1990). La emotividad fue medida por una monitorización del ritmo cardíaco.

Entre los resultados obtenidos destacamos:

- La narración no tiene efecto principal en ninguna de las fases (no se produce aceleración de la tasa cardiaca como reacción de una acción defensiva a estímulos nocivos).
- El intervalo de retención de 1 o 2 semanas no arroja ningún efecto significativo (efecto no robusto).
- Respecto a la distinción entre detalles centrales (lo importante) y periféricos, hay un fuerte efecto de intervalo que indica que los sujetos que fueron examinados inmediatamente recordaron más detalles de ambos tipos que lo hicieron una o dos semanas más tarde.
- El nivel de arousal mejora el recuerdo de la información relevante, es decir, que, como fue observado en otros experimentos, la emoción sirve para retardar el proceso de olvido.

Christianson (1992) establece que el estrés emocional conduce a un deterioro de la memoria y, por tanto, los detalles de acontecimientos emocionales negativos son recordados con menos precisión que los detalles de acontecimientos neutros. Son considerados negativos aquellos acontecimientos que son nuevos, inesperados y potencialmente amenazantes (violentos, horribles, traumáticos o de impacto) y su consecuencia es el estrés emocional, estado en el que la persona experimenta un cierto grado de angustia con cambios hormonales autonómicos y recurrentes.

Yuille y Tollestrup (1992) establecían que los testigos en la investigación de laboratorio son esencialmente espectadores no implicados que raramente se sienten amenazados personalmente en la magnitud que lo hacen una víctima o testigo de un delito real por lo que el comportamiento de la memoria en una y otra situación siguen patrones diferentes.

Las investigaciones de Christianson y Hübnette (1993) tienen para nosotros una gran importancia, por dos motivos fundamentales. En primer lugar porque utilizaron en sus estudios a testigos que habían observado un atraco a banco, tanto como víctimas (que

consideraron que lo fueron los cajeros únicamente), como espectadores / testigos (considerados así los demás empleados del banco y los clientes.

En segundo lugar, por la importancia-concordancia con el tipo delictivo utilizado como estímulo, tanto en esta investigación como en anteriores llevadas a cabo. También, como diferencias significativas, hemos de resaltar que las entrevistas se llevaron a cabo entre 4 y 15 meses después de sucedido el hecho, y que la forma de comprobar su recuerdo y su reacción emocional lo fue a través de cuestionarios con distintos tipos de preguntas (abiertas, de elección múltiple, rellenar espacios en blanco) y diferentes formas de responder a las mismas.

Como resultado en sus puntuaciones debemos tener en cuenta que, en los cuestionarios, algunos detalles de información solicitados y no contestados por los sujetos, que fueron clasificados como errores, probablemente fueron detalles “no observados” y no “olvidados”. Estos resultados muestran tasas relativamente muy altas de seguridad después de un largo intervalo de tiempo con respecto al recuerdo de muchos detalles específicos de los ladrones (acciones, armas, vestuario. No obstante encontraron que el recuerdo de circunstancias específicas de los robos fueron recordadas con menos precisión, lo que está en conflicto con las afirmaciones de la literatura sobre las “flashbulb memories” (Brown y Kulik, 1977) de que las circunstancias asociadas con experiencias traumáticas son recordadas con gran detalles y son casi inmunes al deterioro por el paso del tiempo. Diferentes niveles de emocionabilidad no estaban asociados con diferencias en el recuerdo de los robos, sin olvidar que el estudio descansa en un análisis retrospectivo de la emoción y el miedo.

Entre los recuerdos de las víctimas y los testigos se demuestra que las víctimas muestran tasas más altas de seguridad que los testigos (observadores) con respecto a las circunstancias, pero no con respecto a los detalles específicos de los robos.

Tomados juntos los resultados de este estudio indican que los acontecimientos altamente emocionales son relativamente bien retenidos después de un amplio periodo de

intervalo, y el rendimiento, mejora del recuerdo, parece no estar fuertemente relacionado con las tasas del propio estrés emocional, lo que contradice el consenso de los expertos en psicología del testimonio (Kassin et al. 1989). Es posible que los expertos en el estudio de Kassin fueran una muestra sesgada, descansando sólo en pocos estudios, que son los citados a menudo en la bibliografía.

Mientras encontramos que la información de detalle acerca de robos específicos era recordada relativamente con precisión, el rendimiento de la memoria variaba considerablemente entre los diferentes items de información. Por ejemplo las fechas y la hora, y otras circunstancias de tiempo, no persistían mucho en la memoria.

Como señalaban Yuille y Tollestrup (1992), un robo es el único tipo de delito violento que aparece con alguna regularidad y que implica a varios testigos que no tienen relación directa con el agresor, y donde, tanto víctimas como testigos7espectadores pueden ser traumatizados. Estas características hacen de los robos delitos excepcionalmente adecuados para estudios científicos del impacto del estrés emocional en la memoria.

Considerando los estudios anteriores en emoción y memoria, parece como si los estudios en escenarios naturales llevaran a conclusiones diferentes comparados con los más variados resultados obtenidos en los laboratorios, si bien estas diferencias pueden, en muchos casos, tener más que ver con el enfoque de las investigaciones en particular que con otras variables manipuladas (Christianson, Goodman y Loftus, 1992).

Bornstein, Liebel y Scarberry (1998) señalaban que una característica común de los delitos es que son desconcertantes para aquellos que los presencian, lo que justifica ampliamente su estudio.

Su estudio fue diseñado para replicar los resultados obtenidos por Scrivner y Safer (1988). En congruencia con su procedimiento los sujetos experimentales vieron una película violenta corta (1min.y 33seg.) o una versión neutral de la misma (1min. y 31seg.), divididas en tres segmentos bastante discretos (Heuer y Reisberg, 1990), y después

llevaron a cabo varias pruebas de recuerdo. Sus hipótesis eran las siguientes: primera, el recuerdo de la información anterior y posterior al acontecimiento violento sería peor para los que vieron el acontecimiento violento que para los sujetos de la condición control, el acontecimiento emocional negativo provocaría deterioro retrógrado y anterógrado, aunque no era objeto de este estudio distinguir entre la hipermnésia y la reminiscencia (Payne, 1987; Turtle y Yuille, 1994); segunda, el recuerdo del mismo acontecimiento clave sería mejor para los participantes en la condición violenta y, tercera, el recuerdo mejoraría a través de los intentos sucesivos de recuerdo.

De los resultados obtuvieron apoyo para sus hipótesis, los participantes que presenciaron un acontecimiento emocional negativo recordaron menos información precedente y siguiente al evento que los sujetos en la condición control (Christianson y Nilsson, 1984; Kramer et al., 1991; Loftus y Burns, 1982). No obstante los participantes expuestos al acontecimiento emocional recordaron más del propio acontecimiento que los de la condición control, y cometieron menos errores, la excitación tiende a conferir ventaja a los testigos al recordar los detalles de ese acontecimiento excitante, que tiende a ser más central, en tanto que ayuda menos, y puede incluso provocar desventaja al recordar más detalles periféricos (Christianson, 1992; Christianson y Loftus, 1987, 1991; Heuer y Reisberg, 1990). Respecto a la prueba repetida, los resultados los comentaremos más adelante.

Desde una perspectiva diferente, y con un procedimiento “distinto” de los hasta ahora analizados, vamos a hacer referencia a los trabajos de Bohanek, Fivush y Walker (2005).

Es verdad que la mayoría de los estudios del efecto del estrés, o de los acontecimientos estresantes sobre la memoria han estado enfocados a la medida del recuerdo en cantidad o calidad o en la precisión del mismo y realizados a través de entrevistas o cuestionarios (Clifford y Hollín, 1981; Easterbrook, 1959; Christianson y Loftus, 1987; Burke, Heuer y Reisberg, 1992; Christianson y Hübnette, 1993; Bornstein, Liebel y Scarberry, 1998).

Bohanek et al. (2005) por su parte utilizan los relatos o narraciones personales como material para examinar cómo y qué recuerda la gente de acontecimientos emocionales pasados. La investigación sobre la narración toma como punto de partida el que los individuos crean “significados” a través de éstas narraciones, y que el tono de la experiencia puede jugar un papel fundamental en la capacidad para crear estos significados, y por tanto las narraciones.

Aunque no existe en la bibliografía una definición de “narración (relato) personal” se acepta ampliamente que *“los relatos personales sitúan los acontecimientos en el contexto más amplio de la propia vida, ellos narran los acontecimientos en un orden significativo, y, más importante aún, proporcionan evaluaciones de los acontecimientos que manifiestan su importancia y significado personal”*.

Crear una narración más coherente y emocionalmente integrada puede permitir al individuo darle significado y ganar en control sobre la experiencia.

Foa, Molnar y Cashman (1995) encontraron en relatos de personas que habían sufrido agresión sexual que la longitud del relato aumentaba, y el porcentaje de la narración dedicada a las acciones y al dialogo disminuían, en tanto que el porcentaje de pensamientos y sentimientos aumentaba. También observaron que un aumento del pensamiento correlacionaba con una disminución de los síntomas depresivos, por lo que “sentirse bien” psicológicamente está relacionado con un relato más coherente (Alvarez-Conrad, Zoellner y Foa, 2001).

En los trabajos de Bohanek et al. (2005) se proponía a sus sujetos experimentales que eligieran cuatro acontecimientos experimentados basándose en diferentes dimensiones, nivel de valencia e intensidad y experiencia positiva – negativa, y escribir sobre ellos de forma ininterrumpida durante 10 minutos, sin preocuparse de la ortografía e incluyendo los hechos acaecidos, sus pensamientos y sentimientos sobre ellos.

Los acontecimientos narrados fueron transcritos “palabra a palabra” y el acontecimiento codificado utilizando un programa lingüístico, el Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC), y se analizaron las siguientes variables: cantidad media de palabras, media de palabras de contenido emocional negativo, de contenido emocional positivo y de palabras que representen procesamientos cognitivos.

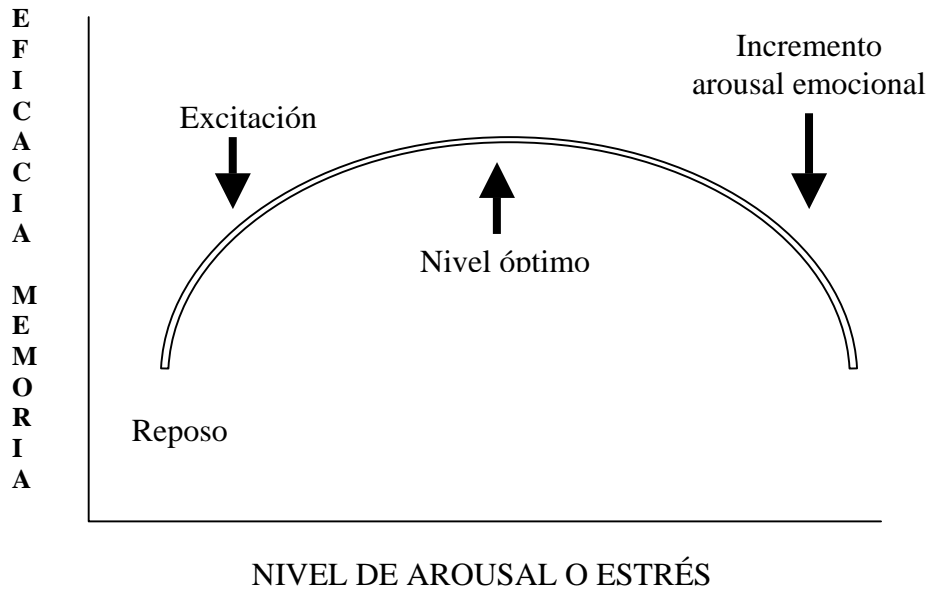
De sus resultados y conclusiones podemos resumir que:

- Por el contenido, las narraciones negativas eran más largas que las positivas y las intensamente emocionales más largas que las moderadamente emocionales.
- Por los mecanismos cognitivos, de media, los relatos negativos contenían más palabras que reflejaban dichos procesos, que los positivos.

No podemos cerrar este apartado sin hacer referencia a la conocida Ley de Yerkes-Dodson (1908) que proponía una relación en forma de U invertida entre la tensión-arousal y el rendimiento eficaz de la memoria. Asumía que un incremento del arousal desde niveles muy bajos a moderados proporciona más recursos cognitivos disponibles e incrementa la tasa de operaciones mentales y de respuesta. Sin embargo, si el nivel de excitación supera un hipotético punto óptimo en un continuun del arousal, la eficacia de la mente comienza a disminuir (Figura 1).

Numerosos estudios (Deffenbacher, 1983; Eysenck, 1982; Kahneman, 1973; Loftus, 1979; Loftus y Doyle, 1987) defienden que este razonamiento puede ser aplicado a la relación entre estrés emocional y eficacia de la percepción y la memoria. Es decir que niveles moderados de estrés emocional se asume que facilitan el rendimiento en el aprendizaje y la memoria; sucesivos incrementos más allá del punto óptimo correlacionan sucesivamente con menores niveles de aprendizaje y memoria.

Figura 1



Si bien esta ley figura en todos los manuales de estudio y es aceptada mayoritariamente, un repaso de las investigaciones en este campo revelan que este punto de vista no está apoyado por los hallazgos encontrados en las investigaciones más actuales.

En relación con esta ley hemos de hacer referencia a la hipótesis de las claves de utilización de Easterbrook (1959) utilizada para explicar la relación en forma de U invertida entre arousal y eficacia del procedimiento descrito por Derkes y Dodson (1908). De acuerdo con esta teoría hay una restricción progresiva del número de claves empleadas o a las que se atiende en función del incremento del arousal emocional. En situaciones de arousal moderado se asume que esta restricción beneficia el rendimiento dado que se emplean claves para la información relevante y se excluyen las claves de atención a la información irrelevante. Sin embargo, un posterior incremento emocional en relación con un alto estrés o ansiedad, implicaría una reducción de las claves que afectaría tanto a la atención a la información relevante como a la información irrelevante. Otros autores amplían este punto de vista a sistemas biológicos del sistema nervioso central, a la capacidad disponible para realizar

tareas de procesamiento o al hecho de no prestar la adecuada atención a los importantes de la situación y a sus claves relevantes (Mandler, 1975; Eysenck, 1982; Loftus, 1980).

De lo expuesto en este apartado podemos intentar hacer un breve resumen diciendo que un examen de los paradigmas actualmente utilizados en el estudio del testimonio de los testigos revela varios problemas que hacen la generalización a situaciones de testimonio en el mundo real cuestionables.

Las películas y las diapositivas en la investigación sobre testigos oculares no son calificables como *“paradigmas relevantes desde el punto de vista forense”* y su valor de generalización puede ser limitado. Los testigos de una escenificación en vivo recordaron más detalles de acción y fueron más precisos que los del mismo hecho presentado en un video. En estos casos los testigos saben de antemano que están viendo un acontecimiento artificial.

También es de resaltar que en los estudios que se han realizado, hasta ahora, la finalidad es la cuantificación de la información aportada desde el enfoque de la memoria pura, con grandes contrastes cuando se intenta asimilar el testimonio a los casos con un enfoque eminentemente forense, donde los detalles que se diferencian en aquellos trabajos entre *“principales”* y *“periféricos”* tienen un contenido y un valor diferente.

No negamos en ningún momento que, desde el punto de vista de la validez ecológica y generalización, aunque se intenta su asimilación de muchas maneras, los experimentos de laboratorio están lejos de la realidad, que los *“testigos”* en ningún momento se sienten amenazados, ni aún con la presencia de armas, y que no se puede evitar que éstos conozcan de su *“no realidad”*, pero si queremos investigar, como intentamos hacerlo desde el punto de vista policial, los efectos de muchas y muy diferentes variables en el comportamiento de las víctimas y testigos de acontecimientos delictivos, no podemos someterles a determinados acontecimientos.

Como muy bien argumentaban Yuille y sus colegas investigadores, los estudios experimentales de laboratorio o en el terreno no pueden simular una situación que ponga en peligro la seguridad o la salud de los sujetos, sean éstas física o mental; es por ello por lo que el enfoque del estudio de los acontecimientos traumáticos estudiados “en vivo” y en casos “reales” es el único que verdaderamente puede darnos una medida auténtica de la fuerza de la emoción y su impacto en la memoria.

Es tan diferente el grado de arousal o estrés en los acontecimientos traumáticos reales que sus efectos sobre el recuerdo en los estudios de laboratorio no pueden ser generalizados a las situaciones de la vida real. Es también cierto que los investigadores están éticamente limitados para inducir estrés emocional engañando a los sujetos experimentales simplemente para estudiar su rendimiento, prohibición clara establecida por la A.P.A. en 1990.

Acaecido un acontecimiento delictivo, en nuestro sistema jurídico-policial, se cuenta con unos plazos y procedimientos de estructura rígida en los que no solo cuenta la declaración ante la policía de las víctimas y/o testigos, sino de la personalidad de los investigadores que los entrevistan (normalmente uno en cada caso), de la personalidad de jueces y fiscales y, sobre todo, de las personalidades de los jurados, que, finalmente, son los que determinan la inocencia o la culpabilidad de los acusados, dado que, en todos ellos y de forma independiente y sumativa, se pueden producir los efectos que estamos analizando.

3.2.- El humor o estado de ánimo en el recuerdo.

Ya hemos visto como, por el principio de la especificidad de la codificación, la información que se transmite de un entorno (codificación) a otro (recuperación) depende de la similitud entre ambos ambientes, no solo desde el punto de la apariencia física, sino también de los sentimientos que invaden al sujeto en cada contexto, es decir del humor o estado de ánimo de dicho individuo. Esto implica que los efectos dependientes del lugar pueden estar mediados por alteraciones afectivas y que los datos obtenidos en el recuerdo,

pueden a nivel profundo, denotar la presencia de recuerdos dependientes de este humos (Eich, 1995).

La primera investigación analizada corresponde a Bower (1981) en la que los estados de alegría y mal humor fueron provocados en los sujetos a través de la sugestión hipnótica. Bower afirma que los recuerdos adquiridos en un determinado estado son accesibles principalmente en ese estado, pero estarán disociados, o no disponibles, para recordarlos en un estado diferente. Es como si los dos estados constituyeran diferentes bibliotecas en las que una persona guarda las grabaciones de sus recuerdos y una grabación dada solo puede ser recuperada buscándola en esa biblioteca o estado psicológico, en el que el acontecimiento fue almacenado originalmente.

Uno de los mayores problemas experimentales a los que tuvo que enfrentarse fue al uso de la hipnosis, con la desventaja de que sólo un 20%-25% de la gente era hipnotizable a un nivel óptimo de operatividad. Otro inconveniente era que los sujetos hipnotizados-hipnotizables eran extraordinariamente sumisos con las características de la demanda, lo que pudo complicar las interpretaciones de los resultados.

Éstos, utilizando como elementos de recuerdo lista de palabras y experiencias personales y de juventud, arrojan datos sobre un mejor recuerdo cuando el sujeto se encuentra en el mismo estado durante el aprendizaje-adquisición y recuerdo que cuando se encuentra en estados de humor diferente u opuesto. En cuanto a los recuerdos de experiencias pasadas, los sujetos en estado de alegría recuerdan mucha más información de sus experiencias placenteras que de las desagradables y viceversa.

Un efecto congruente con el estado de ánimo significa que la gente atiende y aprende más acerca de acontecimientos que se corresponden con su estado emocional.

Retención dependiente del estado de ánimo significa que la gente recuerda un acontecimiento mejor si, de alguna manera, reinstauran durante el recuerdo la emoción original que experimentaron durante el aprendizaje.

Concluye que el humor influye tres tipos de procesos cognitivos:

- ✓ Los procesos asociativos, tanto en las asociaciones libres como en la elaboración semántica. Utiliza la teoría de las redes asociativas estudiadas en la memoria semántica por la que la memoria humana puede ser modelada en términos de una red asociativa de conceptos semánticos y esquemas que son utilizados para describir los acontecimientos. Un acontecimiento está representado en la memoria por un grupo de proposiciones descriptivas, grabadas para establecer nuevas asociaciones entre diferentes ejemplos de los conceptos utilizados. La teoría de la red semántica también implica que el estado de ánimo influenciaría juicios instantáneos acerca de gente u objetos familiares acerca de los cuales tenemos almacenadas impresiones heterogéneas.
- ✓ Los procesos de interpretación en historias imaginadas, escenas sociales ambiguas y evaluaciones de familiaridad (utiliza el Test de Percepción Temática), y
- ✓ La sapiencia del material congruente con el estado de humor, como una atención selectiva, aprendizaje selectivo en las narraciones, etc.
- ✓ El humor también sesgaría las categorías utilizadas para interpretar escenas interpersonales, especialmente cuando son ambiguas.

Eich (1995) indica que, aunque ampliamente reconocido y muy investigado, el problema de la falta de fiabilidad no ha encontrado solución. Las conjeturas actuales son que la dependencia del lugar esté regulada por una gran variedad de factores, entre los que se incluyen las características de los acontecimientos a recordar, la forma en que fueron codificados, la naturaleza de las pruebas de recuperación, la facilidad para reconstruir el contexto original en el que se codificó la información, la duración del intervalo de retención, etc.

Si bien todos estos factores pueden proporcionar un entendimiento del problema de la recuperación, lo harán solo parcialmente y no explican la implicación del lugar y su

influencia en dicho proceso. Los efectos dependientes del lugar sobre el recuerdo están mediados por las alteraciones del afecto o humor entre los contextos.

En su *Hipótesis de la Mediación del Humor*, afirma que la memoria dependiente del lugar representa un caso especial de la memoria dependiente del humor. La pregunta es ¿cómo puede un fenómeno precario proporcionar posibles claves a otro?. Por una parte investigaciones recientes sugieren que la falta de fiabilidad de la dependencia del humor puede ser más aparente que real; por otra, la Hipótesis de la Mediación del Humor puede arrojar alguna luz sobre porqué ciertos estudios han tenido éxito en demostrar memoria dependiente del lugar y otros no (Eich, 1985) y la utilización de claves proporcionadas en las pruebas sobre memoria de reconocimiento (Eich, 1980).

Como resultado de sus experimentaciones concluye que la memoria dependiente del lugar y la memoria dependiente del estado de humor tienen mucho en común y tienen tendencia a aparecer cuando los acontecimientos a recordar son recuperados en ausencia de claves (o recordadores) apreciables mejor que en su presencia.

No obstante se considera que el tema más importante, y que necesita más investigación, es conocer cómo los participantes deciden si se sienten más o menos igual en ambos contextos en el momento de la recuperación.

Una posibilidad es que los índices de similitud reflejen un proceso de atribución, dependiendo de cómo piensan ellos que están contestando al test de recuerdo, elevan dicha similitud o la disminuyen.

Smith (1995) en sus comentarios a los trabajos de Eich (1995) indica que éstos aumentan el entendimiento de los efectos del contexto incidental en el recuerdo, demostrando que un cambio contextual puede tener un efecto disociativo sobre el recuerdo solamente cuando tal cambio es acompañado por una alteración del estado de humor de los participantes. Si bien señala que otros factores pueden también jugar un papel importante

en la dependencia del contexto, él se ha centrado en la importancia del estado de humor para predecir y explicar el recuerdo dependiente del lugar y el olvido.

Interpreta sus resultados como apoyo a su hipótesis de la mediación del estado de ánimo, es decir, que el olvido observado en sus experimentaciones estaba causado por un cambio en el estado de ánimo del sujeto, de lo que puede deducirse que los acontecimientos se asocian en la memoria con los estados de humor y no con los contextos medioambientales.

Solamente en el Experimento 3º, Eich manipula de forma independiente el estado de ánimo y el lugar en el que ocurre el hecho, aunque desafortunadamente de forma errónea debido a la falta de contrabalanceo de los contextos de aprendizaje. Es posible que el recuerdo fuera peor en la prueba del estado de ánimo mal emparejado precisamente por esa diferencia de emparejamiento.

La observación que no puede rechazarse es lo que Smith denomina “*Hipótesis del contexto mental*”, término que deriva de varias fuentes y se refiere a la representación del contexto de los participantes.

Esta hipótesis afirma que muchos acontecimientos incidentales están representados en la memoria asociados con los estímulos experimentales centrales. El contexto mental incluye no solo representaciones ambientales y del estado de humor, sino también escenarios mentales de los participantes, acontecimientos psicológicos, recuerdos activos y otros factores incidentales entre los que Bower (1972) incluye posturas, temperaturas, claves de la habitación y de los elementos de amueblamiento, ruidos aislados y estímulos psicológicos internos como sequedad de garganta, latidos del corazón, ruidos estomacales, náuseas o, incluso, aburrimiento. Pero más importante aún es lo que el sujeto esté pensando, cual es su estado mental en el momento en el que se aplica el estímulo experimental.

Si bien los resultados indican que los informes sobre el estado anímico están tomados en base a los juicios de similitud, son evaluaciones fidedignas de los contextos

mentales. Pero no está claro qué información utilizan los participantes para hacer esos juicios.

Basar los juicios de similitud en las pruebas de recuerdo del acontecimiento sería congruente con la “*Hipótesis de la Accesibilidad*” de Koriat que afirma que los informes metacognitivos están determinados en base a la recuperación del material asociado (Koriat, 1993).

Parece también posible que el grado en que los sujetos de Eich eran capaces de reinstaurar el contexto original pudiera haber determinado, de alguna manera, los niveles de similitud de sus sentimientos durante la prueba de recuerdo.

La hipótesis de la mediación del estado de ánimo de Eich implica que éste, al ser probada la memoria de los participantes, sería clave, no solo para los acontecimientos experimentales, sino de todos los demás acontecimientos previamente experimentados en el que se manifestara ese mismo estado de ánimo.

El supuesto de la identidad transituacional ha sido considerablemente debilitado por las investigaciones sobre la especificidad de la codificación.

3.3.- Las denominadas “Flashbulb Memories”.

Una variación más en el enfoque de la entrevista a los testigos es el estudio de las denominadas “flashbulb memories”. Este término se refiere al fenómeno que se produce en una persona que experimenta un acontecimiento traumático de interés, personal o periodístico, de que a menudo informa de un recuerdo vívido del propio hecho emocionalmente espantoso o también de las circunstancias bajo las cuales el hecho desagradable fue presenciado o conocido, lugar, tiempo, actividad que desarrollaba, la ropa del sujeto, etc. (Brown y Kulik, 1977, Christianson, 1989). Estos estudios han tenido un marcado interés y se han incrementado en gran manera en los últimos años.

Este fenómeno tiene como principal característica el que se mantiene firmemente incluso con intervalos de retención muy largos, de un mes o más, desde que el acontecimiento ocurriera y las investigaciones sobre el mantenimiento de su precisión, con altos niveles emocionales, arrojan valores muy altos (Christianson, 1992).

Son muchas las teorías que han intentado explicar el fenómeno, desde factores biológico-evolutivos, mecanismos psicológicos como los procesos de reconstrucción o mecanismos de memoria, y que si bien todos ellos pueden formar parte del fenómeno, el hecho es que el recuerdo tanto del propio acontecimiento como de numerosos detalles del mismo son preservados de manera fiel a lo largo del tiempo.

Brown y Kulik (1977) se las arreglaron para estudiar los recuerdos autobiográficos más claros, más intensos, de la gente preguntándoles por sus recuerdos y las reacciones de sorpresa, trascendencia e importancia, de acontecimientos como el asesinato del Presidente Kennedy. Ellos requerían las claves del acontecimiento para que fuera sorprendente y trascendental, dado que presuponían que esas eran las principales propiedades del fenómeno que deseaban estudiar.

Para ello acuñaron el término “flashbulb memories”, que describen los recuerdos intensos que parecían indicar sorpresa, relativamente indiscriminada aunque no necesariamente con total claridad, y brevedad. Definieron el fenómeno como “*recuerdos de aquellas circunstancias en las que un acontecimiento, sorprendente y trascendental fue conocido por primera vez*”, lo que implica que estos recuerdos sean claros y como “vivos”.

Operativamente consideraban que un informe procedía de una “flashbulb memory” si así lo consideraban los sujetos y, además, daban información sobre la menos una de las seis categorías que los autores consideraban típicas del fenómeno, a saber: a) donde estaba, b) qué estaba haciendo, c) quien se lo dijo o cómo lo supo, d) sentimientos de otras personas, e) sentimientos emocionales propios y, f) consecuencias o secuelas (relevancia personal).

Además de la sorpresividad y trascendentales consecuencias, prerequisites del fenómeno, las propiedades que lo hacen interesante son su claridad y vividez.

Los autores definen, así mismo, el término “vivid memory” como “el informe que los sujetos indican de sus recuerdos autobiográficos como el más claro, el más intenso (vívido) y el más real (vivo)”, es decir, que los sujetos lo señalen con la claridad de una “flashbulb memory”.

Para aclarar un poco los conceptos podríamos decir que la “vivid memory” contendría la intensidad, claridad y detalles requeridos para las “flashbulb memories”, pero no requieren ser causadas por sorpresa o produzcan consecuencias importantes.

Los sujetos experimentales fueron entrevistados acerca del Asesinato del Presidente John F. Kennedy, Robert F. Kennedy y Martin Luther King.

Entre los resultados obtenidos podemos destacar que:

- La importancia trascendental y la relevancia personal es clave para las “flashbulb memories”.
- Cuanta más relevancia personal tenga el acontecimiento, más probabilidad existe para “tener” una “flashbulb memory”.
- Los afro-americanos dieron informes más intensos y detallados sobre el asesinato de M.L. King que sobre los otros personajes.

Como explicación plantearon la existencia de un mecanismo especial de la memoria que denominaron “*now print*” que actuaba como una cámara para grabar detalles en determinadas situaciones emocionales. Esto les daba a los recuerdos características especiales, tales como:

- Recuerdos altamente detallados.

- Altas tasas de repetición.
- Alto impacto emocional y sorprendente.
- Moderada significancia personal.
- Alta significancia histórica.

Las críticas más importantes lo fueron en cuanto a su precisión y repetición con estudios sobre el terremoto de San Francisco, el desastre del Challenger, la Guerra de Irak o el desastre de Peral Harbor (Neiser, 1981; Neiser y Palmer, 1989; Neiser y Harsh, 1992; Weaver, 1993).

Rubin y Kozin (1984) hicieron que sus sujetos experimentales, todos ellos estudiantes universitarios, escribieran sus tres recuerdos autobiográficos más “claros” y respondieran a un cuestionario de preguntas acerca de los mismos. Todos ellos eran recuerdos de un alto interés personal, pero de muy poca importancia para el público en general.

Se les explica que una “flashbulb memory” aparece cuando su cerebro “recibe una imagen” de un acontecimiento y que les produce recuerdos especialmente “vivos” e intensos de esos acontecimientos mucho después de que los mismos ocurrieran y que la gente tiende a recordar ambientes concretos excepcionalmente detallados.

Este estudio presenta una diferencia importante con los anteriormente realizados (Brown y Kulik, 1977) y es que los “flash de memoria” o “recuerdos vívidos o intensos” están elegidos de la experiencia personal propia de los sujetos experimentales y no de acontecimientos públicos de importancia nacional como podrían serlo el asesinato del Presidente Kennedy o, últimamente, los sucesos del 11 de septiembre u 11 de marzo.

Al evaluar sus relatos encontraron que los recuerdos intensos tendían a estar acompañados de altos niveles de importancia personal, sorpresa, cambio emocional y repetitividad, más que los demás recuerdos, lo que se deducía por las propias

descripciones, más breves, de los otros acontecimientos. No obstante la pregunta de si los “recuerdos intensos” y el “flash de recuerdo” son una categoría separada del recuerdo autobiográfico necesita de una mayor investigación empírica.

Christianson (1989) por su parte, relaciona su estudio con el asesinato del Primer Ministro Sueco Olof Palme, y su objetivo es explorar la consistencia de tales recuerdos comparando los obtenidos por los sujetos en dos diferentes ocasiones, con una diferencia en tiempo de seis meses y un año, a través de un cuestionario.

Las respuestas dadas mostraban que la noticia fue altamente sorprendente, emocionalmente excitante y con consecuencias trascendentales para el pueblo sueco. La primera vez que fueron entrevistados mostraban, de media, un nivel alto de recuerdo de las circunstancias en las que conocieron la noticia. En el segundo recuerdo las puntuaciones se redujeron significativamente, resultado que contradice la teoría de base neurológica denominada mecanismo de “now print” (Broun y Kulik, 1977), según la cual la escena en la que la gente se encuentra cuando recibe una noticia traumática persistirá indistintamente y será recordada como una “toma fotográfica”.

Entre otras variables Yuille, Davies, Gibling, Marxsen y Portes (1994) estudian el recuerdo influenciado por el estrés y para explicar una de sus conclusiones, ya expuesta, recurren a los “recuerdos extraordinarios”, término adoptado por Yuille y Cutshall (1989) y que significa que la gente es más probable que rumie y comente una experiencia especial que una rutinaria. Se distinguen de las “flashbulb memories” principalmente por el impacto del acontecimiento y por el mecanismo de codificación.

3.4.- El Efecto de la “Focalización en el arma”.

Es también importante en el estudio del recuerdo el fenómeno de la “focalización en el arma” cuando cualquier tipo de ellas está presente en el desarrollo de un acontecimiento traumático.

Los estudios al respecto han demostrado que ciertos objetos son especialmente estresantes, tales como las armas de fuego (pistolas, revólveres, escopetas,...) o blancas (navajas, cuchillos, hachas, ...), y que cuando son utilizados en la comisión de un delito pueden “capturar” la atención de las personas y así promover el recuerdo sobre el arma a expensas de otros detalles que quedan en la memoria, afectando negativamente la capacidad para reconocer o identificar otros elementos de información sobre el hecho (Christianson, 1992a; Deffembacher, 1983; Leire, Wells y Ostrom, 1978; Cutler, Penrod y Martens, 1987; Maass y Kohnken, 1989; Pickel, 1999; Christianson, Loftus, Hoffman y Loftus, 1991).

En estudios en los que los movimientos de los ojos han podido ser controlados mientras los individuos visionaban determinadas escenas, han demostrado que estos individuos fijaban su atención durante más tiempo, más firmemente y más a menudo sobre objetos altamente informativos como son las armas (Loftus, Loftus y Messo, 1987).

No obstante en los estudios de Behrman y Davey (2001) no se encontraron datos que apoyaran la teoría del efecto de la focalización en el arma, dando como una posible explicación la inexistencia de la focalización como un fenómeno de la vida real. Quizá, el nivel emocional durante la comisión de un hecho delictivo es, sencillamente, muy alto en los delitos de la vida real, tanto en presencia de un arma como en su ausencia.

Una demostración más del efecto podemos encontrarla en los experimentos de Burke et al. (1992) en los que encuentran que el recuerdo es mejorado para el arma y los detalles de la mano que la sostiene, a expensas del recuerdo sobre los detalles de la cara de la persona que porta el arma, aunque en sus experimentos ambas constituían detalles centrales.

Las diferencias entre autores pueden ser debidas al procedimiento experimental y a que el fenómeno de focalización en el arma tenga, en su aparición, un patrón diferente al de la emocionabilidad.

3.5.- La personalidad del sujeto. La sugestibilidad.

Loftus y sus colegas (Loftus, 79; Loftus, Millar y Burns, 1978; Wells y Loftus, 1984) demostraron que los sujetos son susceptibles a sugerencias equivocadas acerca de acontecimientos presenciados recientemente. El recuerdo de una indicación/información errónea o engañosa “sobre escribe” y reemplaza el recuerdo del acontecimiento como si esta “modificación” hubiera sido observada.

Loftus (1979) propuso que la información acerca de un acontecimiento es almacenada en la memoria como un todo integrado. Cuando se recibe nueva información, se integra con el recuerdo formado previamente. Si la nueva información es inconsistente (no concuerda con el hecho en su globalidad) con algunos aspectos del recuerdo del acontecimiento, este recuerdo puede ser “actualizado” de forma que pueda alterar la representación de la información original (Lindsay y Jonson, 1989).

No obstante varios investigadores han demostrado en sus experimentaciones la coexistencia del recuerdo de la información original y el recuerdo de las indicaciones engañosas bajo condiciones producidas por los efectos de la sugestibilidad, de forma que los recuerdos originales no son “ocultados” ni “borrados” por las sugerencias engañosas o erróneas (ver las críticas de McCloskey y Zaragoza, 1985a, a estos estudios).

Frente a la hipótesis de la información “sobre escrita” de Loftus (1979), Lindsay y Jonson (1989) establecen la *hipótesis del control de la fuente*. La gente a veces equivoca los recuerdos de diferentes acontecimientos probablemente al confundir las fuentes de las que dichas informaciones proceden, bien por similitud de los acontecimientos o por ocurrir en espacios de tiempo o lugar muy próximos o reducidos. Esta confusión de fuentes puede contribuir a la aparición de ese efecto de sugestibilidad en los testigos.

Si los sujetos durante las pruebas confunden las fuentes de la información, podrían verse afectados los procesos de toma de decisión inherentes en ese sujeto y los criterios adoptados durante el desarrollo de los test (los criterios son las características de un

recuerdo que la persona toma como evidencia de proceder de una fuente determinada, familiaridad, recencia, sapiencia, etc.).

Los autores concluyen que orientando a los sujetos en los juicios sobre el control de las fuentes pueden eliminar los efectos de la sugestibilidad que aparece cuando los sujetos son examinados, especialmente en los test de reconocimiento.

MacKloskey y Zaragoza (1985) sugieren que la información engañosa post-acontecimiento no tiene efecto en el recuerdo del acontecimiento original. Este tema tiene verdadera importancia dado que, de no actuar diligentemente, las manifestaciones de los testigos y/o víctimas, pueden contaminarse fácilmente.

3.6.- Víctima vs. Testigo.

Hosh y Cooper (1982) utilizan en sus investigaciones sobre identificación de los testigos el paradigma del delito simulado, si bien los escenifica que forma que quede claro el rol de “víctima” y el de “testigo”, aún con la simulación, y estudiantes universitarios como sujetos experimentales, igual que lo hará Kassin (1984). Interesados en la exactitud de las manifestaciones de las víctimas versus testigos, de sus conclusiones es de destacar que el ser víctima de un delito incrementa significativamente la exactitud de las identificaciones.

El acto delictivo puede captar la atención con el resultado de que, de modo diferencial, una persona codifique mas información que otra, en este experimento dependiendo del papel que cada una juega en el acontecimiento.

Si bien Deffembacher (1983) encontró esta incapacidad, mediada por el incremento en la ansiedad, no queda demostrada en su experimentación a través de medidas específicas de excitación psicológica.

Es posible, no obstante, que las víctimas, más activadas que los observadores, realicen más actividades de procesamiento de información poco relevante para la tarea y una mayor susceptibilidad a la distracción tal y como lo encontró Eysenck (1982).

Kassin (1984) en sus investigaciones, si bien no adelanta ninguna hipótesis, sus experimentaciones estaban encaminadas a encontrar, de existir, diferencias en las manifestaciones de la gente dependiendo del papel que estas jugaron durante el desarrollo de un hecho delictivo, víctima, como directamente afectado, o testigo, como mero observador o espectador.

Se considera posible que las víctimas centren su atención sensorial (especialmente visual) en el delincuente y por ellos obtuvieran una ventaja perceptual sobre las demás personas que intervinieron como meros espectadores cuya atención puede abarcar, al estar fraccionada, a todos los intervinientes e incluso a otros elementos materiales de la escena. Por otra parte, podría concebirse la predicción de que el presumible mayor nivel de estrés de la víctima con relación a los demás participantes, desembocaría en menores tasas de precisión en la identificación posterior y en el recuerdo de los hechos.

De sus resultados se deducía que existe una superioridad, en las identificaciones de los autores, de los testigos sobre las víctimas, en cuanto a su precisión (resultados diferentes a los encontrados por Hosch y Cooper, 1982).

Si bien los estudios de Tollestrup, Turtle y Yuille (1994) y Yuille (1993) sugieren que el arousal emocional experimentado por las víctimas puede ser de distinto nivel del experimentado por los testigos no afectados, o incluso por las víctimas de delitos no violentos (caso de fraudes), Berhman y Davey (2001) no informan de haber obtenido los mismos resultados, dado que las respuestas dadas por unos y otros no eran diferentes significativamente.

3.7.- Detalles centrales versus periféricos.

Los estudios de laboratorio sobre emoción y memoria han dado nacimiento a un nuevo patrón: Los detalles “centrales” son mejor retenidos en los acontecimientos emocionales, en tanto que los “periféricos” lo son en los acontecimientos neutros.

En estudios de este tipo, desde el ámbito puramente experimental científico, es difícil determinar lo que constituye la información central y qué la periférica. En las situaciones propias de la investigación criminal operativo-jurídica para el descubrimiento de los autores de hechos delictivos, esta indefinición queda sin efecto, dado que existe una gran acuerdo mayoritario en el campo policial y jurídico de cuales son los elementos significativos presentes en cualquier hecho delictivo, y son los que deben responder a las preguntas típicas en este campo, **qué** sucedió, **quien** lo hizo, **cómo** lo hizo, **cuando** lo hizo, **donde** lo hizo y **a quién** se lo hizo (Christianson, 1984; Christianson y Loftus, 1987; Burke et al. 1992).

Estudios llevados a cabo por Burke et al. (1992) sugerían que no solo los detalles eran mejor informados y retenidos en los acontecimientos emocionales, sino que también los detalles de información general parecían ser más resistentes al olvido en los acontecimientos emocionales más que en los neutrales.

3.8.- Existencia de más de un agresor.

No existen muchos estudios sobre incidentes delictivos cometidos por más de un agresor en relación con la precisión de los testigos en la identificación de los mismos.

Una sugerencia es que cuanto más aumenta el número de individuos que participan en un hecho, más disminuye la precisión en sus descripciones debido a una sobrecarga perceptual, si bien podría permitir un proceso comparativo de las características de los diferentes autores, lo que mejoraría su precisión.

3.9.- La identificación de los testigos en casos “reales”.

Dado que las investigaciones sobre la memoria de los testigos ha sido apenas testada en casos reales, ha sido muy criticada por su falta de validez externa (Yuille, 1993). Esta escasez de estudios ha conducido a una diversidad de enfoques para el estudio de los problemas de la memoria de los testigos (Behrman y Davey, 2001).

En su análisis de la bibliografía existente Berhman y Davey (2001) indican que algunos de los temas relativos a los testigos han sido examinados detalladamente a través de métodos experimentales: el efecto de la demora, los efectos de la raza, los efectos de la focalización en el arma y, sobre todo, la relación entre la confianza y la exactitud.

Se ha de tener en cuenta que las víctimas y los testigos de un delito real tienen diferentes niveles, personales y emocionales, de implicación en el delito que los sujetos experimentales de una investigación de laboratorio. Por eso, aunque los resultados de laboratorio puedan ser aplicados a testigos, no afectados, por un delito, puede ser que a las víctimas del delito no, y sean más precisas en sus descripciones y también tengan mas probabilidades para identificar a los sospechosos, en casos reales (Tollestrup et al., 1994, Hosch y Cooper, 1982).

Una importante variable que afecta al comportamiento de los testigos se centra en el tipo de procedimiento utilizado para la identificación de los sospechosos, se a través de una rueda de reconocimiento o la exposición sobre el terreno de la persona a identificar.

La “*rueda de reconocimiento*” (lineups) se refiere a la presentación del sospechoso, junto con varios contrastes, bien en persona o en fotografía (álbum de reconocimiento).

La “*exposición sobre el terreno*” (field showups) es la observación de un individuo sospechoso, sólo, sobre el terreno, normalmente si es posible en la escena del delito

(Yarmey, Yarmey y Yarmey, 1996; Malpass y Devine, 1981^a; González, Ellsworth y Pembroke, 1993).

En sus investigaciones obtienen diferentes resultados, algunos de los cuales destacamos por su relación con nuestros trabajos experimentales:

El principal factor que afecta a la identificación es el tiempo de demora con la que esta se lleva a efecto. Después de un plazo de 7 días, las tasas de identificación positivas se redujeron sustancialmente, lo que lleva a la conclusión de que la memoria de reconocimiento se degrada a través del tiempo, pero podría ser también que, con el paso del tiempo, los testigos se vuelvan más cautos y, aún de forma automática, eleven el nivel de su criterio de elección (Tollestrup et al., 1994; Shapiro y Penrod, 1986; Deffenbacher, 1991).

En relación con la raza del sospechoso, los resultados arrojan la tendencia a una mayor tasa de identificación entre personas de la misma raza que entre razas diferentes (Malpass y Devine, 1981a; Sheperd, Deregowski y Ellis, 1974; Deffenbacher, 1991).

La relación entre confianza e identificación sospechoso-contraste en los reconocimientos en vivo es sólida y los testigos, en las identificaciones en los escenarios del delito, reaccionan de manera diferente a como lo hacen los que realizan las identificaciones en rueda de reconocimiento fotográfica, dando en la primera más altas tasas de identificaciones positivas.

3.10.- El uso de la Hipnosis como ayuda al recuerdo.

The Skeptic's Dictionary, de Robert Todd Carroll, define la hipnosis como un proceso que implica un hipnotizador y un sujeto que está conforme con ser hipnotizado. Estar hipnotizado se caracteriza normalmente por: a) una concentración intensa, b) una extrema relajación y, c) una alta sugestionabilidad.

La opinión más común sobre la hipnosis es que es un estado como de trance que altera el estado de plena conciencia, si bien otros creen que es un camino para acceder a la parte inconsciente de la mente, a los recuerdos reprimidos, a las personalidades múltiples, a las percepciones místicas o a los recuerdos de vidas anteriores. Spanos, psicólogo hipnotizador, afirma que la *“hipnosis es un procedimiento que influye indirectamente en el comportamiento alterando las motivaciones de los sujetos, sus expectativas e interpretaciones”*, cosa que no tiene nada que ver con poner al sujeto en trance y ejercer un control sobre su mente inconsciente (Spanos, 1996; Spanos y Chaves, 1989).

La hipnosis ha sido a menudo de utilidad en investigaciones criminales. Testigos que en principio no podían ayudar a las fuerzas del orden fueron capaces de proporcionar pistas o claves al responder bajo la influencia de inducciones hipnóticas.

Dado que el testimonio de los testigos es, con frecuencia, impreciso, es tentador utilizar la hipnosis no sólo para conseguir el testimonio, sino también para aumentar su validez (Sanders y Warnick, 1981; Warnick y Sanders, 1980; Dywan y Bowers, 1983). No obstante, si bien la memoria de los testigos durante esta década está recibiendo una gran atención por parte de los investigadores, con la hipnosis no han encontrado caminos para, con su utilización, elicitar mejores informes de los testigos.

La mayoría de los investigadores está de acuerdo con la debilidad de la memoria humana (Buckout, 1974; Dywan y Bowers, 1983), su imprecisión y maleabilidad (sugestionabilidad), si bien esta impresión ha sido demostrada como incorrecta por algunas otras investigaciones (Wells, 1978; Yuille, 1980), que interpretan que los aspectos negativos de la memoria de los testigos han sido exagerados y otros argumentaban que esta técnica estaba ganando una amplia aceptación por parte de las fuerzas policiales (Reiser, 1980).

Según Sanders y Simmons (1983), la calidad del testimonio obtenido bajo hipnosis puede ser evaluada bajo tres contextos de investigación:

a) El *Recuerdo Libre*, se refiere a los casos en los que a los testigos se les pide narraciones completas y desestructuradas de todo lo observado en el incidente en cuestión. La única evidencia experimental controlada sugiere que las respuestas bajo hipnosis en tareas de recuerdo libre están marcadas por una mayor información total y más errores totales que en el testimonio obtenido por otros medios (Stalnaker y Riddle, 1932).

b) El *Recuerdo Estructurado*, se refiere a los casos en los que a los testigos se les hace preguntas específicas acerca de algo que observaron. Algunos trabajos no encontraron diferencia en la confianza sobre el recuerdo evaluado con el sujeto en estado normal o con el sujeto hipnotizado (Huse, 1930; Putman, 1979). No obstante cuando los investigadores hicieron preguntas capciosas (“leading question”) que sugerían una respuesta determinada e incorrecta, los sujetos hipnotizados presentaron más probabilidad de “picar el anzuelo” y dar la contestación esperada por el investigador, lo que coincide con el pensamiento común de que el estado hipnótico es uno de los de más alta sugestionabilidad. Tomados juntos los datos de los dos contextos, la hipnosis puede incrementar la cantidad de testimonio pero no la precisión del mismo.

c) El *Reconocimiento*, implica aquellos casos en los que al testigo se le pide que identifique elementos de la situación original en una muestra de elementos similares, entre los que pueden encontrarse personas (libros de fotografías o ruedas de reconocimiento) y/o cosas.

Sanders y Simmons (1983) presentaron a sus 100 sujetos experimentales, todos ellos estudiantes universitarios, voluntarios, un video en color de 20 segundos de duración, que presentaba a un carterista robando una billetera. Posteriormente, en una segunda sesión, se les presentaba segmentos de video de 20 segundos, que contenían 6 fotografías de fichas de determinadas personas, que pudieron observar durante 20 segundos, cada una. Una de ellas era una presentación capciosa. Los sujetos de control hipnótico, en la primera sesión, fueron sometidos a una inducción de práctica para evitar la aprensión a la hipnosis que pudiera interferir con el recuerdo.

Del estudio se obtuvieron los siguientes resultados:

- ✓ En la tarea de reconocimiento fotográfico, en cuanto a la precisión, los sujetos hipnotizados dieron significativamente menos respuestas correctas que el grupo control, hecho que pudo ser debido a la presentación de la fotografía 4, el cebo, con unos elementos muy característicos de la ropa que llevaba el verdadero carterista en el video original.
- ✓ En el recuerdo estructurado los datos seguían el mismo patrón de respuesta.
- ✓ En relación con el recuerdo libre, no se obtuvieron datos significativos, como sí los obtuvieron Stalnakey y Riddle (1932).
- ✓ Respecto a los datos sobre la confianza de los testigos en sus respuestas, los sujetos bajo hipnosis no fueron mejores que los de la condición control. No obstante esta falta de correlación confianza-precisión es normal en las investigaciones sobre testimonio (Deffembacher, 1980; Sanders y Warnick, 1980), pero especialmente penoso para la utilidad del testimonio hipnótico.

No obstante los autores no estiman que sus resultados descarten la hipnosis como herramienta de investigación; sin embargo su uso estaría probablemente limitado a aquellos casos en que el tiempo y/o un trauma hayan provocado un bloqueo importante de la memoria.

El propósito fundamental de la investigación de Yuille y McEwan (1985) era determinar el efecto de la hipnosis en la memoria del testigo para acontecimientos en vivo y grabados. Opinan que la situación de la hipnosis como herramienta, suscita varios temas. Por una parte refleja el presupuesto de que la hipnosis mejora el recuerdo, afirmación muy discutida en la bibliografía, dado que los informes que parecen confirmar esta ayuda a la memoria, experimentalmente, no han mostrado pruebas a su favor (Reiser, 1976), si bien numerosos otros experimentos de laboratorio dibujan un panorama muy diferente de sus efectos (Smith, 1983).

Es posible, no obstante, que si bien los efectos no han sido totalmente demostrados con los materiales verbales empleados, podría facilitar el recuerdo con materiales más

“ricos”, como puede serlo un acontecimiento complejo, si bien los pocos estudios existentes en estas situaciones con testigos, no han apoyado esta idea (Sanders y Simmons, 1983; Timm, 1981).

Hay también un cierto interés en determinar los efectos de las preguntas sesgadas en las entrevistas policiales utilizando esta técnica, pero los resultados obtenidos adolecen de una falta de validez ecológica. Quizá la hipnosis sea beneficiosa solamente cuando se aplica en un contexto más de la vida real.

Por su relación directa con el uso de la hipnosis para obtener recuerdo es necesario tener en cuenta la sugestión hipnótica de los sujetos. Por una parte se intentaba hipnotizar a todos los sujetos, y los “hipnotizables” constituían el grupo experimental, los demás el grupo control, cuando sólo los hipnotizables deberían participar en el experimento, asignándolos aleatoriamente a los dos grupos, antes de presenciar el hecho. De no hacerse así, el valor de los resultados estará expuesto a la duda. Además, cuando se emplea la hipnosis se aplica acompañada de otras técnicas de ayuda. Una de ellas son las “*instrucciones para imaginar*” (imagery instructions) en la que se pide al testigo que “*al recordar se imagine una pantalla de televisión en la que puede ver el acontecimiento presenciado*”, lo que se cree permitiría al testigo “desligarse” del incidente (Paivio, 1983).

Cuando no se emplea esta técnica, se utiliza otra usada frecuentemente en las investigaciones policiales, las “*instrucciones de memoria guiada*” (guided memory instructions), con la que se pide a los testigos “recrear” sus propios sentimientos y circunstancias personales acerca del acontecimiento observado y, luego, recordarlo (Deffenbacher, 1991; Davies, 1986). Malpass y Devine (1981) encontraron que esta técnica mejoraba la identificación de fotografías, pero no influía en el recuerdo de un acontecimiento presenciado.

En su investigación Yuille y McEwan (1985), utilizan estudiantes universitarios que presencian un video sobre un robo a un banco de 90 segundos de duración, película que los policías utilizaban en su formación y entrenamiento. La entrevista incluía 47

preguntas, de las cuales 5 de ellas eran engañosas. Los sujetos fueron asignados a tres grupos diferentes:

a) Hipnosis. Los sujetos fueron hipnotizados a través de una inducción estándar de 15 minutos de duración y completaron la Escala de Sugestibilidad de Barber (1965).

b) Relajación. Los sujetos escucharon durante 20 minutos una grabación conteniendo ejercicios de relajación progresiva que requerían tensar y relajar alternativamente determinados grupos de músculos corporales.

c) Despierto. En este grupo los sujetos no recibieron ninguna instrucción especial.

Antes de recibir el cuestionario se les dieron a los sujetos instrucciones sobre las estrategias de *memoria guiada* (recordar los acontecimientos de la semana anterior) e *imaginar* (imaginar el incidente del laboratorio como si fuera visto, en su imaginación, en la pantalla de un televisor). Obtuvieron los siguientes resultados:

- Los individuos hipnotizados no dieron un mayor número de detalles que los no hipnotizados.
- Las dos técnicas de recuerdo dieron niveles de respuestas equivalentes.
- La técnica de recuerdo interacciona con el método de entrevista. Los sujetos hipnotizados fueron más precisos en la técnica de memoria guiada que en la de imaginar (patrón contrario a los presupuestos de aplicación de la hipnosis).
- El grupo despierto no se vio afectado diferencialmente por las instrucciones de recuerdo.

Como colofón general y en relación con su principal objetivo, en esta investigación la hipnosis no fue una ayuda para mejorar la memoria y el nivel de precisión del recuerdo fue equivalente tanto para la película de video como para el hecho escenificado. No obstante, y en relación con la emocionabilidad, pudiera ser de ayuda como terapia en caso

de bloqueos mentales, pero no existe razón alguna para emplear la hipnosis en aquellas situaciones donde las emociones no jueguen un papel importante.

3.11.- Efectos de la información posterior, errónea y/o engañosa.

La base fundamental de las diferentes investigaciones tienen como objetivo demostrar si los sujetos que reciben información errónea o engañosa sobre acontecimientos presenciados anteriormente, rinden peor en la pruebas de recuerdo del acontecimiento que aquellos otros que no han recibido este tipo de información.

El recuerdo que tiene una persona sobre un acontecimiento puede ser alterado por información comunicada después de que el mismo ocurriera (Loftus, 1979a, 1979b, Loftus y Loftus, 1980), esta afirmación, “*Hipótesis del deterioro de la memoria*” (*memory impairment hipótesis*) reavivó un verdadero interés en preguntas acerca del olvido, lo que contribuye al nacimiento de la preocupación por la posible falta de fiabilidad del testimonio de los testigos. En los primeros estudios era habitual la experimentación utilizando diapositivas en las que se mostraba un accidente de tráfico y los sujetos recibían información posterior sobre el mismo, normalmente, en forma de narración escrita. En dicha narración se introducía una información errónea o engañosa (desinformación) sobre un determinado elemento (en estos experimentos sobre señales de tráfico: stop o ceda el paso).

La prueba de recuerdo consistía en un test de reconocimiento de elección forzada de dos alternativas. Se obtuvieron como resultados que los sujetos a los que se les dio información engañosa rindieron de peor forma que lo hicieron los sujetos control, con relación al elemento fundamental. Este hallazgo fue interpretado en el sentido de que la nueva información engañosa “*sobre escribe*” o “*reemplaza*” la información original de forma que ésta desaparece irremisiblemente de la memoria.

Estudios posteriores cuestionaron esta interpretación afirmando que la información original no se pierde de la memoria sino que sencillamente se vuelve inaccesible (Christiansen y Ochalek, 1983; Bekerian y Bowers, 1983).

Por su parte en su estudio, McCloskey y Zaragoza (1985a) sugieren que la información engañosa comunicada después de presenciado el acontecimiento no causa ningún efecto sobre el recuerdo del acontecimiento original, es decir, que esta información engañosa ni borra la información original ni la vuelve inaccesible. Consideraron que el procedimiento utilizado en los estudios anteriores no sirve para evaluar los efectos de dicha información sobre el recuerdo, por lo que modifican el procedimiento en sus experimentos.

Las respuestas de algunos sujetos a los test pueden ser debidas a que en realidad han visto un elemento determinado y lo recuerdan; otros podrían simplemente haber elegido la respuesta correcta al azar, dado que o bien no la vieron o bien no la recuerdan, o bien recuerdan ambos elementos y eligen en la prueba contestar en relación al último conocido, por lo que el peor rendimiento del grupo experimental no puede ser achacado únicamente a la información posterior al evento. Además, el olvido puede ser debido a cuestiones no relacionadas con la presentación de la información engañosa, por ejemplo, sencillamente puede deberse a la capacidad de los sujetos para recordar la información original.

El procedimiento utilizado por estos autores es el mismo que utilizaron experimentadores anteriores excepto por un cambio, considerado crucial, en la fase de la prueba de reconocimiento. En las investigaciones anteriores se les pedía a los sujetos que eligieran entre el elemento presentado al inicio, o el presentado durante la información posterior (ítem engañoso en la narración). En esta experimentación, el elemento desinformativo no está incluido como una opción a elegir en la prueba de recuerdo. A diferencia del procedimiento anterior, éste si puede determinar si la memoria de los sujetos ha sido afectada por la desinformación, en cuyo caso el grupo experimental tendría un peor rendimiento que el grupo control; caso de no afectar a la información original, ambos grupos rendirán de una forma similar.

McCloskey y Zaragoza (1985a) realizan seis experimentos para hacer esta evaluación, los cuales se diferencian en pequeños detalles, es decir, que son replicaciones de un solo experimento, ver una serie de diapositivas, leer posteriormente una narración del acontecimiento y pasar una prueba de recuerdo de lo que vieron en las diapositivas. La serie de diapositivas contenían 4 elementos fundamentales, utilizados para la manipulación experimental-control entre los sujetos. La narración incluía información engañosa acerca de dos de los elementos y eliminaba la información acerca de los otros dos. En cada experimento existían dos grupos diferentes, uno que seguía el procedimiento usado en investigaciones anteriores y el otro con el método modificado por los autores.

Con sus resultados demuestran que utilizando un procedimiento diferente, dar información engañosa después de presenciado el evento, no implica un perjuicio, es decir, no afecta al recuerdo del material original.

Belli (1989), aparece en plena lucha entre los partidarios de la hipótesis del deterioro de la memoria (Loftus, 1979a, 1979b; Loftus y Loftus, 1980) y sus detractores (McCloskey y Zaragoza, 1985a, 1985b; Zaragoza, McCloskey y Janis, 1987) y, con relación a los segundos, critica su procedimiento indicando que, dado que el elemento engañoso no es ofrecido como una alternativa en la fase de recuperación, esta prueba puede no ser sensible para detectar el deterioro del recuerdo, si bien impide la detección de otras posibles influencias de la información engañosa sobre el recuerdo de la información original, como puede serlo el “*error en la atribución de la fuente*” de información (*source misattribution hypothesis*), de acuerdo con la que, habiendo acceso tanto al acontecimiento original como a la información posterior, existe una confusión en relación a sus respectivos orígenes. Tanto la hipótesis del deterioro de la memoria como la del error de atribución de la fuente describen procesos en los que la introducción de información errónea interfiere con la capacidad para recordar con precisión información del acontecimiento original. Cuando estas hipótesis se consideran juntas, implica la *interferencia de la desinformación* (*misinformation interference*) y se distingue de la “*aceptación de la información errónea*” (*misinformation acceptance*) en que no implica la influencia de ésta sobre el recuerdo original y dado que los resultados de McCloskey y Zaragoza (1985a, 1985b, y Zaragoza et al. 1987) no excluyen la interferencia, no demuestran que la aceptación sea la responsable del efecto.

Belli afirma que la información posterior no puede influir en la accesibilidad al recuerdo original, en vez de eso, los sujetos engañados son sesgados por la aceptación de la información engañosa, es decir, la aceptación y creencia de que la información engañosa aparecía en el acontecimiento. Esta influencia podría ser identificada si el rendimiento erróneo es mejor que el control en la prueba con un nuevo elemento, y se asume que la capacidad para recordar el acontecimiento es la misma si la prueba se realiza con el ítem del acontecimiento o con uno nuevo y que cuando los sujetos no recuerdan ni uno ni otro tienen un 50% de probabilidad de acertar.

En sus dos experimentos (uno replicación del otro) modifican el orden en que los cuatro elementos principales aparecen dentro de la serie de diapositivas y en ambas las contestaciones al cuestionario son del tipo SI/NO.

De sus resultados se deduce que tanto la aceptación como la interferencia de la información engañosa influyen de forma separable en la introducción de información errónea después del acontecimiento. La aceptación de la desinformación fue identificada por la comparación del rendimiento de los grupos control-experimental en el nuevo elemento. Cuando los sujetos no recuerdan el acontecimiento original por razones diferentes de la introducción de la información errónea, con frecuencia responden en base a la creencia de que el elemento posterior es verdadero.

Los resultados del segundo experimento sugiere la existencia de interferencia de la desinformación dado que la introducción de ésta dio como resultado una disminución en el reconocimiento de los elementos del acontecimiento, cosa que no fue observada en el primer experimento.

En este contexto, cuando una persona en una prueba de recuerdo responde equivocadamente sobre un segundo elemento, pueden darse varias razones: a) que nunca se viera ese elemento en el primer lugar y contestara en ese por recordar haberlo oído; b) podrían recordarse ambos elementos, el original y el desinformativo, y contestar por el segundo por falta de confianza en si mismo o por habérselo oído a otra persona en la que

confía mas que en si mismo; c) sin haberlo visto, sin haberlo oído, simplemente intenta adivinar cuando se le pregunta, y d) recordando la existencia del primer elemento, el conocimiento del segundo, de alguna forma, su memoria fue alterada, suprimida o deteriorada.

Para Loftus y Hoffman (1989), a pesar de todos los estudios hasta ahora realizados, a favor de unas teorías o de otras, quedan muchas preguntas sin contestar. Por deterioro del recuerdo podría entenderse un debilitamiento del trazo de memoria, un nublamiento o un empobrecimiento intrínseco, pudiendo referirnos a lo que antes se denominaba “olvido” por unos autores o “desintegración” por otros.

Otras formas potenciales de interferencia se han denominado error de atribución de la fuente en la que hay un acceso al segundo elemento (posterior al acontecimiento) pero confusión en cuanto a su origen y aceptación de la desinformación (Belli, 1989), un fenómeno a tener en cuenta. No obstante creemos que hemos pulsado un fenómeno que aparece bastante a menudo en la vida real cuando la gente que experimenta el mismo acontecimiento habla de ello a los demás, oyen las conversaciones de los demás, o tienen acceso a nueva información a través de los periódicos, los interrogatorios o cualquier otra fuente. Creen que el efecto de la desinformación está suficientemente generalizado y puede ser, con el tiempo, ampliamente controlable. Watson (193) decía “danos una docena de buenos recuerdos, bien desarrollados, y nosotros mismos especificaremos las palabras para manipularlos”.

Roediger III, Jacoby y McDermott (1996) afirmaban que una característica bastante desatendida de la memoria del testigo es la influencia de la prueba repetida sobre la probabilidad con la que los sujetos informan habiendo visto el detalle sugerido en el acontecimiento original. A los testigos de los delitos se les pregunta varias veces antes de la testificación en estrados, y esto puede tener implicaciones importantes (Pool y White, 1993).

El hecho de examinar el recuerdo no solo mide la retención sino que irrevocablemente altera la futura retención para el acontecimiento examinado. El “*efecto de prueba*”, el hecho de recordar o reconocer material, por regla general incrementa la probabilidad de su posterior recuerdo o reconocimiento en relación con una condición control en la que el recuerdo de ese mismo material sólo ha sido examinado en una ocasión.

En investigaciones algo diferentes, la prueba repetida del material no solo previene su olvido, sino que también lleva a una mayor media de recuerdo en cada prueba, fenómeno que Erderly y Becker (1974) denominaron “Hipermnnesia”. Estos resultados han sido demostrados también en un paradigma de memoria de testigos, bajo condiciones en las que no se dio ninguna información errónea. Paradójicamente este hecho puede tener también un efecto perjudicial en el recuerdo y reconocimiento posterior de material.

3.12.- Los policías como testigos.

Muy pocas investigaciones se han preguntado si hay diferencia en el rendimiento ante el testimonio dependiendo de que los testigos fueran policías o personal civil. Preguntados diversos grupos de personas (policías, abogados defensores, fiscales, y público en general) pensaban que los policías tenían cualidades de observación y memoria superiores a cualquier otro ciudadano y que es importante que sea así (Yarmey, 1986).

Algunos concluían que hay de hecho diferencias pero que son mínimas y en detrimento de los policías. En otras palabras, los policías estarían más inclinados a estar sesgados en su interpretación de los acontecimientos a pesar de su entrenamiento y experiencia. Añadiendo que su memoria no es probable que mejore con los años de servicio.

Otros afirman que los policías a veces dan pruebas de una mejor memoria cuando observan a sospechosos durante un breve espacio de tiempo (Clifford y Richard, 1977), otros más, que los policías no son mejores testigos que los demás cuando al cabo del

tiempo vuelven a recordar acontecimientos y personas (Clifford y Bull, 1978; Yarmey, 1979; Ainsworth, 1981), o que la mayoría de las diferencias observadas entre policías y civiles eran inherentes al entrenamiento recibido por los policías (Yuille, 1984).

Especialmente en Canadá y Estados Unidos se han realizado diferentes estudios con estudiantes universitarios, jueces, fiscales, policías, psicólogos expertos y otras personas en relación con las variables que afectan al rendimiento de los testigos. Estos estudios reflejan que, excepto los psicólogos expertos, el resto de las personas no son conscientes de los factores que afectan al testimonio de los testigos.

Yarmey (1986) realiza un experimento con la finalidad de explorar las creencias e intuiciones de profesionales de la judicatura, fiscalía, policía y público en general con relación a la credibilidad de la policía en una serie de temas propios del trabajo profesional. Las creencias de este tipo de sujetos son importantes dado que pueden afectar a la forma en que los testimonios de unos y otros, policía – no policía, es tratado por jueces y jurados.

El contacto directo con la policía, el conocimiento de su entrenamiento y experiencia, los estereotipos, o una combinación de todos ellos, pueden hacer que el policía sea percibido como un experto, en general, y sean juzgados de forma diferente en términos de su “atractivo” como testigos en causas judiciales. La Corte Suprema de Louisiana afirmó que los jurados y el público en general tienen gran fe y confianza en el testimonio de los oficiales de policía. No obstante otras revisiones sugieren que la policía no es superior al público en general percibiendo y recordando acontecimientos, acciones o personas.

Yarmey envió numerosos cuestionarios a los estamentos que deseaba participaran en el estudio. Entre los devueltos, ya completados, estaban los procedentes de diferentes Departamentos de Policía de Canadá (30), del Ministerio Fiscal (27), de la Abogacía General (defensores, 26), de ciudadanos de diferentes provincias (34) y de estudiantes universitarios de los cursos iniciales de la carrera de psicología (27).

Las preguntas de los cuestionarios, evaluadas en términos de porcentajes, versaban sobre las capacidades de las diferentes profesiones mencionadas en temas como memoria, periodos de exposición al acontecimiento, capacidad de percepción, propensión a detectar actos delictivos, identificación visual, capacidad de intuición, detección de niveles de intoxicación, falsedad en juicios, etc.

De su análisis se obtiene que todos los encuestados, incluida la policía, se equivocan o no tienen buena apreciación sobre la naturaleza y las capacidades, especialmente en percepción y memoria. Que algunas habilidades cognitivas pueden mejorarse con un buen entrenamiento, otras, como la identificación de testigos, son probabilísticas y falibles en muchas circunstancias y en todos los observadores y, que a pesar de todo esto, es muy poco el tiempo que se dedica al entrenamiento que en las academias policiales se les da a los miembros de las fuerzas del orden, sobre todo en temas de percepción y memoria.

Los dirigentes policiales y otros directivos parece ser que consideran que la experiencia en la calle producirá buenos observadores. Sin embargo, la experiencia policial puede producir también un incremento en errores de percepción y falsas alarmas. Estos errores pueden ser resultado de la predisposición de los policías a percibir el peligro o de una sensibilidad general a determinados agresores específicos (bombas, drogas, etc.). Es probable que las fuertes creencias en la precisión y la importancia de las habilidades de observación de la policía sean debidas a una confusión entre la atención policial a prototipos criminales y a la habilidad de los policías para identificar a las personas y recordar detalles.

El propósito de las investigaciones de Thomassin y Alain (1990) era averiguar si ciertas diferencias individuales entre testigos, tales como la profesión o el sexo, tienen efecto en una declaración o en una identificación de testigos. Sus hipótesis eran:

- Los policías entrenados no son diferentes de los civiles en relación con la cantidad y calidad de las descripciones físicas de los individuos sospechosos y de las ropas que estos visten (Yuille, 1984; Yarmey, 1986).
- No hay diferencia en la precisión sobre la identificación de los testigos.

Después de presenciar un incidente en clase (Malpass y Devine, 1980) procedieron a la identificación del individuo en una tira de fotografías (álbumes fotográficos) que contenían los rostros de cinco personas con parecido físico al culpable entre los que se encontraba éste. El análisis de los resultados arroja los siguientes datos:

- Los policías proporcionan descripciones físicas y de la vestimenta, más completas que los civiles.
- En cuanto a la precisión de las descripciones físicas no existen diferencias significativas.
- Los policías no identifican al culpable más fácilmente, pero hacen elecciones más frecuentes, por lo que cometen más falsas identificaciones que los civiles.

Otro tema de interés podría ser profundizar en el estudio de la creencia existente por parte de los policías en que ellos están mejor preparados para resolver las situaciones en las que juegan el rol de testigo o víctima, lo que podría ser consecuencia de un fenómeno que podría denominarse como “criminalización” por el que podrían ser más sensibles a claves y comportamientos de personas dedicadas a actividades delictivas (Yuille, 1984).

Para Deffenbacher (1991) son muchos los desarrollos experimentales que permitirán ahora a los policías incrementar la sensibilidad, fiabilidad e imparcialidad de la recuperación de la memoria del testigo. También, la tarea de los jurados puede ser ahora mejor informada sobre las variables que afectan a la exactitud de la manifestación de los testigos. Hasta ahora, todas las acciones del sistema de justicia criminal han estado

afectadas, de forma bastante demostrada y demostrable, por las etapas de los distintos procesamientos de la memoria, desde su codificación hasta su recuperación.

Ha sido deseo de muchos investigadores, desde los años 70, identificar las diferencias individuales en relación con las capacidades preceptuales y memorísticas del testigo. El deseo era, por una parte, ayudar a los policías a desarrollar medidas predictivas de la capacidad del testigo y descubrir si los procedimientos de entrenamiento podían ser desarrollados para llevar a mejoras en la codificación del testigo y, por ende, la recuperación. Una de las investigaciones era conocer si la policía, en virtud de un determinado entrenamiento y su experiencia, era superior a las demás personas en la función de “ser testigo”.

Los resultados obtenidos indican que los policías no son mejores, de forma consistente, en el reconocimiento e incluso pueden tener un sesgo pronunciado en las identificaciones sobre ruedas de reconocimiento fotográfico (Yuille, 1984). Tampoco hay evidencia de que las estrategias de codificación requieran un entrenamiento especial para conseguir una mayor “profundidad”.

Para Deffenbacher la policía tiene, hoy día, al menos un conocimiento y control sobre las variables que afectan a la codificación y almacenamiento de los recuerdos del testigo, la demora de la prueba de memoria y la posibilidad de que las identificaciones fotográficas estén sesgadas, aparte de la incidencia de su selección y entrenamiento como potenciales testigos.

Para Yuille, Davies, Gibling, Marxsen y Porter (1994) hay una constante investigación sobre la validez ecológica de las experimentaciones. En este caso el debate se centra en la relación entre cómo actúa el recuerdo en el laboratorio y cómo lo hace en otros contextos, con el trascendental problema de la incapacidad para reproducir determinadas circunstancias en el laboratorio, en especial lo relacionado con la producción de estrés. Lo que diferencia este artículo de los demás que estudian el mismo tema es que el estudio sobre la memoria de los testigos se hace en una academia de entrenamiento policial y que

la evaluación se hace en base a su entrenamiento en una serie de role-play en situaciones los mas realistas posibles y que representen un difícil problema para los policías y con una duración de entre 3 y 8 minutos.

El experimento permitirá el estudio de tres temas importantes en relación con la memoria de los testigos:

- a. El efecto potencial de la implicación del testigo en la cantidad y precisión de la información recordada sobre el acontecimiento, tema de clara importancia forense, salvo el relativo al observador no implicado, considerado de poca importancia al ser una característica poco común en contextos forenses (Yuille y Tolestrup, 1992; Hosch y Cooper, 1982, Kassin, 1984).
- b. El efecto del estrés sobre la precisión del testimonio sabiendo que, a menudo, en contextos forenses los testigos experimentan estrés, a veces a un nivel considerable. Algunos autores definen el estrés como ruido blanco o shock eléctrico (Deffenbacher, 1983). Sin embargo en numerosos casos criminales la fuente del estrés no está en el hecho observado en si, sino en el hecho de que el testigo será llamado a declarar. En el contexto de este experimento el estrés es inducido normalmente y existe sobre él el suficiente control como para permitir dotar al estudio de más características que las que se dan en los experimentos de laboratorio.
- c. Por último, el efecto de la demora en el recuerdo de los testigos, sobre el que hay numerosos estudios y con resultados bien diferentes (Lipton, 1977; Yuille y Cutshall, 1986) con plazos entre una y doce semanas después de la simulación.

Los agentes fueron entrevistados siguiendo un procedimiento estándar de entrevista policial estructurada, de forma individual por un solo entrevistador, ciego para este experimento, y con una duración aproximada de 30 minutos. Sus resultados fueron:

- Con relación a la variable estrés, aparecen efectos complejos.

- Con la demora de 12 semanas recordaron mejor aquellos que estuvieron implicados en sucesos estresantes que los que recordaron en situaciones más neutrales. La explicación podemos encontrarla en lo que Yuille y Cutshall (1989) denominaron “*recuerdos extraordinarios*”, que significaba que la gente es más propensa a rumiar y comentar más las experiencias excepcionales que las usuales, cosa que ya hemos visto como diferentes de las “flashbulb memories” (creación de imágenes altamente precisas sobre circunstancias que la persona ha conocido sobre un acontecimiento de impacto emocional y de importancia real), sobre todo en el impacto del acontecimiento y en el mecanismo de codificación.
- Respecto a la cantidad de información, los implicados en la condición de estrés proporcionaron menos información. La explicación podemos encontrarla en la “*hipótesis del estrechamiento del foco de atención*” de Easterbrook (1959).
 - Con relación a la dicotomía participante – observador, esta variable no ha producido un efecto a resaltar.
 - El rendimiento de los participantes sobre el recuerdo indica un fuerte efecto del tiempo de demora (Roediger III y Payne, 1982).

Con un sesgo eminentemente social en sus investigaciones, Lindholm, Christianson y Karlsson (1997) creen que los policías son un grupo especialmente etnocéntrico y también que éstos en la calle manifiestan actitudes negativas hacia miembros de minorías étnicas y, por tanto, pueden discriminar contra este grupo de gente, por ejemplo, durante un arresto o detención. Con una gran aceptación en diferentes países, es pensamiento común el que los policías llegan a predisponerse a través de un proceso de socialización, como resultado de la propia experiencia personal.

Por otra parte, asumen también que el conocimiento y la experiencia de los policías puede ayudarles a reaccionar con menos estrés psicológico que los demás ciudadanos ante situaciones delictivas, dado que el estrés emocional está asociado a limitaciones en la eficacia cognitiva debido a las características que demandan la atención en una reacción

emocional (Eysenck, 1982; Mandler, 1975; Christianson, 1992). Su estudio tenía dos propósitos:

a) Comparar a policías y no policías (civiles) con respecto a sus evaluaciones sobre agresores, uno perteneciente al grupo mayoritario étnicamente y otro perteneciente a una minoría étnica.

b) Relacionado con el tema de los efectos de la experiencia policial, comprobar si el conocimiento sobre las situaciones delictivas adquiridas por los policías afecta a la forma en que estos recuerdan los incidentes delictivos.

En este contexto es de aceptación común que los policías son mejores testigos que los civiles (Loftus, 1979; Yarmey, 1986; Thomassin y Alain, 1990).

En este estudio (Lindholm, Christianson y Karlsson, 1997) utilizaron una grabación en video sobre un atraco en una tienda de comestibles, presentada a un grupo de estudiantes universitarios y a otro de policías.

Los resultados obtenidos, en consonancia con estudios anteriores, demuestran que los policías y los civiles son comparables con respecto al número de elementos correctamente recordados sobre un incidente, dado que todos ellos rindieron de forma casi idéntica en todas las medidas.

No obstante las tasas de precisión en lo recordado eran más altas en los policías que en los civiles, especialmente relevante en las características físicas del agresor y en la identificación del arma utilizada por este (en este caso un cuchillo) (en este caso un cuchillo).

La buena memoria, en cualquier observador, requiere una disposición (buena voluntad) y esfuerzo cognitivo para llevar a cabo las operaciones de memoria que promuevan una óptima retención y recuerdo. El entrenamiento de los oficiales de policía en habilidades para la observación de personas e incidentes puede no necesariamente

mejorar la exactitud, pero puede minimizar la tendencia a cometer falsas alarmas, y puede ayudar al policía a manejar la sobrecarga cognitiva de información. No olvidemos tampoco que la mayoría de las funciones policiales son más reactivas que proactivas.

Kebbell y Milne (1998), entre otros psicólogos, han realizado muchas investigaciones sobre las variables que influyen en el rendimiento de los testigos, dado que éstos han sido considerados muy importantes en las investigaciones policiales. Si los testigos son incapaces de recordar los detalles de un delito, los autores pueden quedar sin castigo, por el contrario, si recuerdan información imprecisa, gente inocente puede ser condenada por un delito que no cometió.

Si los testigos son una parte central de las investigaciones de la policía, una aceptación por ésta sin crítica, “a ciegas”, de la manifestación de los testigos puede inducirnos a error y entorpecer la investigación apropiada del delito. Los investigadores no han clarificado, todavía, cuán críticos son con la fiabilidad de las pruebas aportadas por los testigos.

A pesar de su inclusión en este apartado, la experimentación de Kebbell y Milne tiene una orientación diferente. Su interés es conocer la opinión de los policías respecto a la pregunta clave relacionada con la manifestación de las víctimas-testigos ante ellos: ¿Llegamos a conocer perfectamente lo que pasó en realidad a través de las entrevistas policiales?

Para ello se envió un cuestionario al Instituto de Policía y Estudios Criminológicos para ser rellenos por alumnos de los diferentes cursos. De los 159 policías que devolvieron los cuestionados rellenos, la mayoría de ellos creen que los testigos (se consideran como tal las víctimas y los testigos) proporcionan la mayoría de las pistas para comenzar una investigación, pero también creen que raramente recuerdan toda la información que la policía necesitan ni describen a las personas, los objetos y el contexto con los detalles que a ellos les gustaría. Otra cosa a destacar es que la gran mayoría indica

que no disponen del tiempo suficiente como para realizar “buenas entrevistas” (Fisher, Geiselman y Raymond, 1987; Fisher y Geiselman, 1992; Memon y Bull, 1991).

Hay una discrepancia entre la falta de fiabilidad de las manifestaciones de los testigos encontrada en los trabajos de laboratorio y los resultados aparecidos en este estudio, donde los policías creen que los testigos raramente son incorrectos, lo que significa que:

- a) que los policías confían bastante en los testigos,
- b) que éstos son más precisos en situaciones reales que en las de laboratorio (Christianson y Hubinette, 1993; Fisher, Geiselman y Amador, 1989; Yuille y Cutshall, 1989).

3.13.- Efectos del tipo de preguntas, repetición de las preguntas e intentos repetidos de recuerdo.

Los autores que vamos a examinar a continuación mezclan en sus investigaciones diferentes variables, por una parte los intentos múltiples de recuerdo, por otra, diferentes tipos de recuerdo en cada intento, y por otra, diferentes sesgos de los posibles materiales estimulares.

Roediger y Payne (1985) proponían que los sesgos de respuesta no afectaban al rendimiento en el recuerdo y que, además, no era necesario controlar el rendimiento de la respuesta en los estudios sobre recuerdo.

En sus investigaciones asumen el término “hipermnesia” introducido por Erdelyi y Becker (1984), reemplazando al de “reminiscencia”, descrito por Ballard (1913) en sus experimentos, dada la variedad de significados de este último. Define la hipermnesia como el incremento total de recuerdo a través de las diferentes pruebas (cuando la recuperación entre los test es superior al olvido) y, reminiscencia como la recuperación, en una prueba posterior, de elementos olvidados anteriormente (Roediger y Torpe, 1978).

En sus experimentos utilizan como material estimular series de palabras (Paivio, Yuille y Madigan, 1968) y posteriormente son sometidos a tres pruebas sucesivas de recuerdo, de unos siete minutos de duración cada una. Las listas de palabras variaban en su poder para provocar imágenes. También variaban las instrucciones que se les daba a los sujetos antes de la presentación de las listas de palabras (ensayo de imágenes o semánticas) y el tipo de prueba de recuerdo (*recuerdo libre clásico*, *recuerdo desinhibido* en el que se estimula a los sujetos para hacer asociaciones libres y especular mientras recuerdan y *recuerdo forzado*, en el que se les pide escribir gran cantidad de respuestas para rellenar los espacios asignados).

El argumento general es que la hipermnnesia está directamente relacionada con el nivel de recuerdo, con independencia del formato de codificación de los materiales. Sus experimentos fueron diseñados, en parte, para proporcionar pruebas en relación con las hipótesis del nivel de recuerdo e imágenes, y en parte para aclarar varias discrepancias empíricas que aparecen en la bibliografía sobre hipermnnesia. Los tres temas eran: a) si la hipermnnesia puede encontrarse con palabras concretas cuando a los sujetos no se les dan instrucciones para formar imágenes, b) si las instrucciones para elaboración semántica llevan a la producción de hipermnnesia, c) si la hipermnnesia se produce con palabras de bajo poder para formar imágenes, y d) si el recuerdo implica una fase de reconocimiento, empleando un alto nivel de criterio, de modo que la gente pudiera estar relativamente segura de que un recuerdo es preciso, antes de hacerlo público. Este cuarto punto es del mayor interés general para las teorías del recuerdo.

Sus experimentos proporcionaron respuestas inequívocas a las cuatro cuestiones:

1) El factor principal, tipo de recuerdo (libre, desinhibido, forzado) no produce en el recuerdo ningún efecto fiable.

2) Se encuentra una mejora importante a lo largo de las pruebas, lo que indica la aparición de hipermnnesia bajo instrucciones semánticas.

3) El efecto del valor de las palabras para la formación de imágenes fue también significativo, aún para aquellas con bajo valor.

4) Se suponía que los tres tipos de pruebas variarían los criterios de recuerdo, medido por el número de intrusiones, pero no hubo ningún efecto en los aciertos de recuerdo.

5) La cantidad de hipermnnesia aparecida estaba relacionada con el criterio de recuerdo. La mejora a lo largo de los test era ligeramente mayor en el recuerdo desinhibido que en el recuerdo libre, pero más baja que en el recuerdo forzado.

Según Scrivner y Safer (1988) las investigaciones de laboratorio sugieren que los intentos repetidos de recuerdo pueden producir hipermnnesia o claras ganancias en la información recordada, sin incrementar los errores de la memoria. La hipermnnesia hace referencia a los niveles de recuerdo incrementados asociados con intervalos de retención más largos (Payne, 1987) y aparece cuando el recuerdo de información no comunicada previamente supera el olvido de información recordada en intentos anteriores.

Los testigos de delitos reales o simulados pueden ser particularmente pobres al recordar detalles acerca de un acontecimiento violento o mentalmente espantoso (Deffenbacher, 1983), pudiendo presentar amnesia, retrógrada o anterógrada, o impedir la formación de una grabación permanente del acontecimiento, hecho contrario a la grabación permanente, relativamente, provocada por la hipermnnesia.

Se ha demostrado que los sujetos pueden recordar más información sobre un delito cuando son instruidos para recordar primero el contexto del delito y sus reacciones emocionales frente a él (Malpass y Devine, 1981; Geiselman, Fisher, MacKinnon y Holland, 1985; Yuille y Cutshall, 1986).

En su experimentación, sus sujetos eran estudiantes de los cursos básicos de Psicología a los que se indicaba que verían algo en televisión (un robo en una casa en el que sus tres moradores fueron asesinados violentamente, con una duración de 2 minutos y dividido en cuatro segmentos temporales) que podía hacerles sentirse incómodos y que aquellos que fueran especialmente ansiosos no deberían participar en el experimento. Se

les sometió a tres pruebas de recuerdo sucesivas y a una cuarta a las 48 horas de haber visto el suceso.

Para cada ensayo se les dio 7 minutos para escribir los detalles importantes de la cinta de video (investigadores policiales experimentados determinaron 45 detalles considerados importantes sobre el delito y el sospechoso) y recibieron instrucciones para los distintos procedimientos: recuerdo forzado, recuerdo guiado y control.

A pesar de que las investigaciones anteriores indicaban que los sujetos pueden ser incapaces de recordar acontecimientos que inmediatamente preceden (Loftus y Burns, 1982) o inmediatamente siguen (Christianson y Nilsson, 1984) a una experiencia psicológicamente traumática, como conclusiones establecieron que la memoria para los detalles significativos acerca de un acontecimiento mentalmente espantoso mejoraba con la prueba repetida, incluyendo una prueba 48 horas después de observar el acontecimiento grabado. Estos aumentos no estaban afectados por las instrucciones para utilizar claves de recuperación de contexto o de emoción por lo que la prueba repetida facilita el recuerdo de la información.

Hay, al menos, tres posibles explicaciones para la hipermnésia observada. La primera es que a través de los ensayos repetidos los sujetos cada vez informan más detalles basándose en el conocimiento y las inferencias acerca de los ladrones en general, inferencias que aprovechan para rellenar detalles (Bransford, Barclay y Franks, 1972). Otra es que los ensayos repetidos proporcionan un tiempo adicional para el recuerdo (Roediger y Thorpe, 1978). Por último es que los ensayos repetidos no son necesarios y que con un solo ensayo 48 después se hubieran obtenido el mismo número de detalles, alternativa bastante discutida (Roediger y Payne, 1982; Geiselman et al., 1985).

Las propuestas de Roediger y Payne (1985) de que los sesgos de respuesta no afectaban al rendimiento en el recuerdo y de que, además, no era necesario controlar el rendimiento de respuesta en los estudios sobre recuerdo fueron investigadas, y sus estudios replicados, por Erdelyi, Finks y Feigin-Pfau (1989). Se centraron expresamente en uno de

sus hallazgos: el recuerdo forzado no produce más recuerdos correctos que el recuerdo libre, sino que además produjo sustancialmente más falsas alarmas.

Aunque el problema del sesgo de respuesta por lo general se ha ignorado en los estudios sobre recuerdo, ha jugado un papel primordial en gran cantidad de bibliografía especializada en temas de memoria y percepción, dado que un efecto de este sobre el nivel de rendimiento del recuerdo tiene una gran importancia teórica, así como implicaciones metodológicas.

Durante esta época surge una floreciente bibliografía en hipermnesia hipnótica, área en la que el problema de los sesgos de respuesta se ha presentado como una cuestión importante (Klatzky y Erdelyi, 1985; Orne, 1979; Smith, 1983). Sus hallazgos fueron que las instrucciones hipnóticas provocaban más detalles correctos, pero también más intrusiones.

Algunos autores adoptaron en sus trabajos un procedimiento de recuerdo forzado como táctica para controlar el problema en la investigación sobre hipermnesia (Erdelyi, 1970; Erdelyi y Becker, 1974). En el recuerdo forzado a los sujetos se les pedía dar un número de respuestas determinadas por el experimentador, incluso adivinando si fuera necesario. Parecía ser que los sujetos en la condición de recuerdo forzado al oír que tenían que rellenar todos los espacios en blanco de respuestas hacen menos esfuerzo para recuperar los ítems o, posiblemente, distribuyan su esfuerzo total entre todas las respuestas, lo que indicaría la incidencia de un nuevo sesgo diferentes del de respuesta, denominado *sesgo de procesamiento*.

Sesgo de respuesta sería el criterio del sujeto para dar o callar una determinada respuesta, acción teóricamente independiente de la accesibilidad a dicha respuesta. Sesgo de procesamiento es el criterio del sujeto para decidir si continuar o terminar el procesamiento. Una decisión estratégica para continuar intentando la recuperación podría producir un incremento en la accesibilidad. En el recuerdo libre los sujetos podían dar tantas respuestas como quisieran.

En los trabajos de Roediger y Payne (1985) se exponía, sorpresivamente, y contrario al sentido común, que los criterios para recordar no afectaban al nivel de recuerdo, por lo que estos autores hacen una replicación modificada de sus experimentos para encontrar, según sus expectativas, datos contrarios a aquellas afirmaciones en lo relativo a las instrucciones de recuerdo forzado. Encontraron que el sesgo de recuerdo no afectaba significativamente al nivel de rendimiento del recuerdo. Los sujetos en el recuerdo forzado a pesar de dar sustancialmente más respuestas que en la condición de recuerdo libre, no consiguieron un incremento significativo en respuestas correctas en relación con los sujetos en la otra condición. Parece ser que las instrucciones de recuerdo forzado crearon un sesgo negativo de procesamiento, tanto por factores motivacionales o por diferentes estrategias de procesamiento, de modo que los sujetos al recibirlas hicieron menos esfuerzo de recuperación o menos esfuerzos de recuperación eficaz, que aquellos que recibieron instrucciones de recuerdo libre. Estos sesgos de procesamiento en recuerdo, que pueden ser muy sensibles a factores motivacionales y que, además, pueden sustentar efectos psicodinámicos básicos, son recuperaciones equivalentes a los efectos de la atención. Asumen que las tasas de base para formar imágenes serían más altas para los componentes de los estímulos coherentes con la vida real, tales como episodios narrativos y visuales que para las listas de palabras, de modo que los efectos del sesgo de respuesta en rendimiento en el recuerdo puede esperarse que sea tanto sustancial como significativo.

En los estudios sobre hipermnesia, especialmente cuando se introducen efectos de sesgo (como en estudios hipnóticos), los criterios de producción más laxos en intentos de recuerdo posteriores, pueden producir un rendimiento en recuerdo más elevado, lo que puede ser confundido con una mejora del recuerdo en sí.

Desafortunadamente los datos sugieren que puede haber otros sesgos, tales como los de procesamiento estratégico o motivacional, que los procedimientos de recuerdo forzado no han sido capaces de controlar satisfactoriamente.

Poole y White (1991) sugieren que cuando a los niños y jóvenes se les pide que informen sobre experiencias personales, por lo general, tienen poco que decir, aunque está

demostrado que son capaces de proporcionar más información sobre acontecimientos complejos de la que, en un principio, estaban dispuestos a dar. Además, con frecuencia, sus recuerdos, muestran el mismo tipo de organización constructiva que la evidencia existente para los adultos. Los niños dan solo breves respuestas a las preguntas abiertas, a pesar de que los adultos cuando las plantean buscan más información que repitiendo las preguntas o recurriendo a otras más específicas.

Las implicaciones, cada vez más frecuentes de los niños en el sistema de justicia criminal, ha renovado el interés en cómo obtener de los niños su testimonio de los acontecimientos, cuando las investigaciones de laboratorio han demostrado que la edad es el peor de los predictores de la precisión (CECI, Ross y Toglia, 1987).

Aunque los jóvenes pueden proporcionar información útil acerca de acontecimientos relevantes, hay preocupación acerca del impacto de provocar tanto procedimientos experimentales como investigaciones criminales y sobre si éstos pueden proporcionar testimonio coherentes a través de intentos repetidos de recuerdo, dado que la única información con que se cuenta de cómo los niños responden a la prueba repetida son los precedentes de los paradigmas experimentales de los estudios de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, el desarrollo de la memoria desde la tradición de aprendizaje verbal y los recuerdos de los acontecimientos derivados de los procedimientos sobre testigos, procedimientos que han arrojado una mezcla de resultados.

Aunque es verdad que los niños ante la repetición de las preguntas pueden interpretarlo como una forma implícita de pedirles que cambien sus respuestas, no hay razones para creer que esto pueda llevarles a ser menos precisos.

Sus estudios exploran el efecto de la prueba repetida, tanto dentro como entre entrevistas, con el contenido y estilo de los testimonio de los testigos niños, jóvenes y adultos, exponiendo a sus sujetos a acontecimientos en vivo que implican tanto características ambiguas como inequívocas y realizando las correspondientes entrevistas con el formato de las entrevistas de investigación. Sus sujetos formaban grupos de edad de

4, 6, 8 años y adultos y eran entrevistados tanto de forma inmediata a la exposición como una semana después con dos formatos de entrevista, la normal y la “inoculada”, que se diferencia de la primera, tan solo, en la redacción de la primera pregunta de uno de los bloques (siete preguntas en un orden fijo). Los resultados fueron que:

- Los incrementos en la edad estaban asociados con incrementos en la cantidad de información informada (tanto precisa como no precisa) e incrementos en el número de afirmaciones dudosas.
- La cantidad de información tanto precisa como errónea disminuía a lo largo de las series. Los sujetos mayores dieron más información en el primer bloque de preguntas y declinaba en el segundo y tercer bloque la cantidad de nuevos datos informados y lo hacía de forma más rápida que para los sujetos más jóvenes.
- Los efectos de las repeticiones no eran uniformes en relación con los tipos de preguntas o grupos de edad, y la repetición de las preguntas abiertas no afectaba a la precisión de los informes, aunque los efectos eran evidentes con determinadas preguntas específicas.
- La cantidad de información recordada no incrementó a través de los distintos intentos de recuerdo para ningún grupo de edad, lo que significa que, aunque la reminiscencia aparecía con la repetición (dando información que no aparecía en intentos anteriores), no lo hizo la hipermnesia (recuerdo de mayor información total).

La cada vez más frecuente presencia de niños en los tribunales ha desatado una gran experimentación sobre el testimonio de éstos. En la mayoría de los países y en temas legales, las personas, incluidas los menores, son “entrevistados-interrogados” por policías, trabajadores sociales, fiscales, abogados, jueces, etc que sin protocolos escritos, utilizan diferentes estrategias para obtener información y, es bien sabido, que las preguntas repetidas (sesgadas, correctas, engañosas, de comprobación, etc.) pueden tener efectos diferentes en niños de distintas edades (Poole y White, 1991, 1993; Ornstein et al., 1992; CECI y Bruck, 1993) y varían en su fuerza de sugestión.

Hasta ahora, unas de las más claras conclusiones han sido que la cantidad de información recordada, cuando se solicita un recuerdo libre de hechos presenciados, incrementa con la edad, que los niños recuerdan los aspectos centrales de un acontecimiento complejo, mejor que los periféricos y, por último, que los niños tienen más probabilidad de ser influidos por las preguntas sugestivas que los mayores. (Ceci y Bruck, 1993; Ceci, Ross y Toglia, 1987; Poole y White, 1991, 1993).

En este último contexto las definiciones son contradictorias con las presentadas por otros autores. Cassel, Roebbers y Bjorklund (1996) denominan "*leading question*" a aquel tipo de preguntas que "sugieren" una respuesta determinada. "*Unbiases-leading question*" a aquellas en las que se pide más información sin sugerir una respuesta en particular. "*Misleading-question*" a aquellas que sugieren respuestas incorrectas o erróneas, y "*follow-up-question*" a las preguntas de comprobación.

Aunque existe una bibliografía extensa que ha estudiado las respuestas de los niños a las preguntas repetidas desde una variedad de perspectivas, no se ha desarrollado ninguna que compare el efecto de los diferentes tipos de preguntas para diferentes niveles de sugestión en una entrevista.

Los sujetos de este estudio, de cuatro niveles de edad (jardín de infancia, 2º Grado, 4º Grado, y adultos), con medias de 5.7, 7.8, 9.8 y 20.98 años, vieron una pequeña película de video de 1.4 minutos de duración, sobre una discusión entre niños y adultos por la propiedad de una bicicleta, y fueron entrevistados una semana más tarde, distribuidos en tres condiciones experimentales (*unbiases-leading question*, *positive-leading question* y *misleading question*).

La película contenía 43 elementos de información, divididos en cuatro categorías, centrales, de rasgos personales, de identificación del objeto y otros factores variados.

Al comienzo se les pedía un recuerdo libre con la sencilla instrucción de: “Dime todo lo que recuerdes acerca de lo sucedido en el video que viste la semana pasada”.

Los resultados más destacables fueron:

- Respecto al recuerdo libre, los adultos recordaron significativamente más información que los grupos de niños.
- Los niños más pequeños recordaron significativamente menos ítems de cualquier tipo que cualquiera de los otros tres grupos de edad.
- Los niveles más altos de rendimiento incorrecto lo fue para los niños más pequeños, y los más bajos para los adultos.

El artículo de Bornstein, Liebel y Scarberry (1998), lo incluimos dentro de los acontecimientos emocionales, y como recordaremos, dijimos que por su importancia, también sería tratado en este apartado, dado que considera las pruebas repetidas como una herramienta para mejorar el recuerdo.

Ya hemos comentado como a los testigos se les pide en muchas ocasiones recordar el acontecimiento vivido en numerosas ocasiones, bien por estos, o por profesionales pertenecientes a otros estamentos. Algunos autores no han encontrado beneficios en la prueba repetida (Burke et al., 1992), sin embargo otros sugieren que los testigos recuerdan más a través de intentos múltiples de recuerdos, además de que los beneficios en el recuerdo no tienden a estar acompañados por un incremento en el número de errores (Scrivner y Safer, 1988; Turtle y Yuille, 1994).

Scrivner y Safer (1988) evaluaron los efectos que la prueba repetida tenía en el recuerdo de los testigos de un acontecimiento violento y explicaron sus resultados en términos de hipermnesia, que remite al recuerdo neto incrementado más sobre los intentos de recuperación múltiple que sobre los intervalos de retención más largos (Payne, 1987), y que se convierte en un fenómeno muy fuerte cuando se utilizan más las imágenes que las palabras, como estímulos (Erdelyi y Becker, 1974; Payne, 1986, 1987).

Una de las hipótesis de este experimento era que el recuerdo mejoraría a través de los intentos sucesivos de recuerdo y en sus análisis se encontró que los participantes recordaron más información a lo largo de los intentos sucesivos, de manera significativa en el contraste lineal. Además, el intento de recuerdo no interactuaba con otros elementos (segmentos o condición de la película) indicando incrementos equivalentes en el recuerdo a través de los diferentes segmentos de la película y para cualquier estímulo, neutral o excitante (ver metodología). Había también un efecto principal del intento de recuerdo que indicaba que los errores se incrementaban también a lo largo de los intentos de recuerdo, si bien su frecuencia total era relativamente baja (1.53 errores en la tercera prueba). La posible inconsistencia con otros estudios puede ser explicada, según Heuer y Reisberg (1990) por la observación de que la excitación aumenta algunos tipos de intrusiones.

Como conclusión podemos indicar que los testigos tienen capacidad para recordar nueva información a lo largo de intentos sucesivos de recuerdo, tanto si el acontecimiento observado es estresante o neutro.

3.14.- La credibilidad del testimonio de los testigos.

La memoria se ha convertido en un tema público en el área del testimonio legal en la que una narración verídica de lo pasado puede ser crucial en determinar el futuro del acusado y, en especial, constituye una variable particularmente relevante cuando el testimonio es de un menor. Las narraciones de los testigos continúan jugando un papel principal en la justicia criminal.

La falta de fiabilidad de los testigos ha sido ampliamente documentada (Brigham, Maas, Snyder y Spaulding, 1982; Clifford y Bull, 1978; Loftus, 1979; Yarmey, 1979). Los experimentos sobre la identificación de los testigos han sido diseñados normalmente para identificar las circunstancias bajo las cuales los testigos son especialmente falibles, pero sería también de gran importancia identificar los procedimientos que podrían mejorar la fiabilidad de las identificaciones de los testigos (Cutler, Penrod y Martens, 1987).

En sus estudios, List (1986) intenta paliar la escasez de datos relacionados con la influencia de diferentes factores individuales en la credibilidad de los relatos de los testigos (Yarmey, 1984a), examinando dos factores, la edad del testigo y el conocimiento anterior sobre el tema (existencia previa de un esquema). Algunas investigaciones, respecto al segundo punto, han demostrado que los típicos déficits de memoria relacionados con la edad pueden ser eliminados o invertidos si el conocimiento de los participantes es equiparado (Chiesi, Spilich y Voss, 1979); los efectos del conocimiento en la memoria son normalmente investigados dentro del marco de trabajo de la teoría del esquema. Sus testigos, niños, jóvenes y adultos presenciaron la grabación en video de un robo en una tienda y posteriormente completaron una prueba bajo instrucciones de recuerdo y reconocimiento, una semana más tarde.

Sus resultados demuestran que, aunque los niños y los adultos cometen errores en relación con los jóvenes, las diferencias entre edades no fueron grandes, y los efectos de la información consistente-inconsistente con el esquema fueron uniformes a través de los niveles de edad, por lo se considera que la función del esquema mejora el recuerdo.

Para Cutler, Penrod y Martens (1987) un enfoque prometedor para la tarea de mejorar la fiabilidad de la identificación de los testigos y del recuerdo en general implica procedimientos diseñados para la reinstauración del contexto que rodea el acontecimiento. De acuerdo con la teoría de “red” de la memoria, el medio ambiente y el contexto emocional, junto a otra información contextual y estimular relevante, son codificados en la memoria junto a la información a recordar como una serie de nódulos conectados todos ellos a través de enlaces asociativos, y las claves contextuales de reconocimiento preparan caminos alternativos para activar los nódulos que representan a cada uno de los estímulos (Tulving y Thomson, 1973). Definen el contexto como cualquier información que se codifica junto con los estímulos a recordar.

Si bien la teoría del modelo de red sería válida tanto para el recuerdo como para el reconocimiento, los efectos del proceso de reinstauración mental del contexto son mas fuertes para las pruebas de recuerdo que de reconocimiento (Bower, 1981), y aunque son

muchos los autores que han encontrado efectos positivos de este proceso (Krafka y Penrod, 1985; Malpass y Devine, 1981a) otros o bien no lo han encontrado o este era muy débil (Davies y Milne, 1985; Sanders, 1984).

En términos de la teoría de red las claves proporcionadas por los propios estímulos son a menudo suficientes para activar los nodulos estímulo. En caso de que las propiedades del estímulo que normalmente codifican el reconocimiento estén degradadas o no existan, no se podrán activar los nodulos, en cuyo caso claves adicionales del contexto podrían mejorar la precisión del reconocimiento activando caminos alternativos para llegar a los nodulos estímulo (“hipótesis del eclipsamiento”). En su trabajo los sujetos vieron una proyección en video sobre un robo en un almacén de licores y después intentaron identificar al ladrón en una rueda de reconocimiento fotográfico.

Se manipularon aquellas variables que se sabía afectan a la precisión de la identificación, esperando que el procedimiento de reinstauración del contexto fuera efectivo para mejorar esta precisión en aquellas circunstancias bajo las cuales sea menos fiable debido a factores tales como el uso de disfraz, examen de fotografías de fichas policiales, presencia de armas y amplios intervalos de retención.

La reinstauración del contexto se aplica utilizando la entrevista dirigida, que contiene procedimientos e instrucciones mnemónicas, desarrollada por Geiselman, Fisher, MacKinnon y Holland (1985). Se utilizó también un segundo tipo de contexto a reinstaurar que implicaba claves de características físicas tales como voces, modo de andar, actitudes, color de la piel y una pose de tamaño tres cuartos, claves que fueron manipuladas separadamente y combinadas para su uso en el contexto de una rueda de reconocimiento fotográfico. Además de los dos contextos se manipularon otras variables de codificación, almacenamiento y recuperación.

Los resultados de este experimento indican que tanto las claves de las entrevistas con reinstauración del contexto y del contexto de rueda de reconocimiento fotográfico afectan al rendimiento de la identificación al interactuar con otras variables que afectan a

dicho rendimiento, aumentando su efectividad en un contexto y disminuyéndola en otro, siendo el intervalo de retención uno de los más fuertes predictores de eficacia en el reconocimiento (Shapiro y Penrod, 1986).

Un interesante estudio sobre el efecto de los guiones sobre la memoria por la información presentada como testimonio de los testigos en un juicio criminal simulado fue analizado por Holst y Pezdek (1992).

Al finalizar un juicio los jurados pasan a deliberar y lo hacen en base a lo que recuerdan de la gran cantidad de información presentada durante el mismo, comparando estos recuerdos entre todos los de los jurados y tomando una decisión en base a los hechos “reflejados” de la memoria colectiva del jurado.

Los “guiones” son los estereotipos formados por el conocimiento organizado a través de cientos de situaciones, que contienen actividades rutinarias (Schank y Abelson, 1977), y cuando nos encontramos con un acto rutinario activamos estos estereotipos o guiones en nuestra mente y comprendemos la nueva situación aplicando el contenido y la estructura del guión existente al nuevo acontecimiento. Una de las funciones de proporcionar antecedentes del conocimiento es importante por su capacidad para generar inferencias, hecho que puede tener consecuencias graves en la actuación de los jurados si en algún momento asumen como ocurrido un elemento primordial del delito, o se contemplan las alteraciones en la memoria que pueden ocurrir cuando, durante el debate, se aporta nueva información coherente o discrepante con la que cada jurado posee (Loftus, 1975). En sus experimentos, con estudiantes universitarios como sujetos, examinan la naturaleza de los guiones de la gente para las acciones que contienen tres diferentes tipos de robo, en un almacén de comestibles, un banco y un robo callejero (Experimento 1) y los efectos de los guiones de la gente sobre los robos y de las preguntas capciosas hechas por los fiscales sobre tales guiones. Analizados los resultados en su conjunto, los autores afirman que:

- ✓ La gente comparte guiones comunes para los tres tipos de robos, y éstos afectan a sus recuerdos del testimonio de los testigos (Bower, Black y Turner, 1979).

- ✓ La experiencia personal no es necesaria para el desarrollo de los guiones en nuestra memoria, si bien ésta añadiría más acciones al mismo guión.
- ✓ Los participantes estaban más seguros de sus contestaciones para las acciones que cada uno había aportado al guión que para las aportadas por los demás participantes (Lindsay, Wells y Rumpel, 1981).
- ✓ Lo más grave de lo encontrado fue que elementos no señalados y que fueron reconocidos falsamente por los sujetos incluían afirmaciones de hechos tales como “sacaron un arma”, en cada uno de los tres tipos de robos. Si esta afirmación se realiza en un juicio real y los jurados aceptan que el ladrón iba armado, sin que se hubieran presentado pruebas de este hecho, está claro que afectaría a la decisión del jurado sobre la culpabilidad y la severidad del delito y, por ende, de la pena que se le impusiera.
- ✓ Respecto a la influencia de la información presentada por los fiscales y su incorporación a los guiones personales y, como se predijo, las acciones no señaladas eran las que con más probabilidad se recordaban en la condición de “error”. Parece ser que cuando un guión subyacente sobre un delito es activado incorpora tanto las acciones existentes, aunque no fueran recordadas, como la nueva información relevante presentada, pero al recordar no se puede “discernir” si esa información fue presentada por los testigos o sugerida por los fiscales.

Las implicaciones prácticas de estos resultados son bastante importantes, dado que sugieren la posibilidad de que los fiscales, y porqué no, los abogados intervinientes, puedan “implantar” información en la memoria de los jurados a lo largo de su interrogatorio a los testigos, tanto procedente de sus preguntas como de las contestaciones dadas a las mismas por éstos. Esta información errónea o engañosa será, durante las deliberaciones posteriores al juicio, tan real para los jurados como cualquier información que en realidad hubiera sido manifestada por los testigos.

Este efecto puede ser producido de forma inconsciente e indeseada por parte de todos los implicados, lo que nos lleva a sugerir que los jurados deberían ser instruidos en el desempeño de su función, para que sean cautelosos con, y conscientes de, este efecto.

3.15.- El intervalo de retención.

El estudio de Poole y White (1993) podría haber sido perfectamente incluido con su estudio de dos años antes (Poole y White, 1991) sobre los intentos repetidos de recuerdo, dado que también esta variable se contempla en este, pero dado que prestan una especial atención al intervalo de retención, lo incluimos en esta nueva variable.

Los estudios sobre las declaraciones de los niños es una relación de contradicciones de estudio en estudio, lo que ha dado lugar a críticas que van desde la falta de cohesión teórica de las investigaciones, hasta la falta de aplicación a estos de las teorías sobre percepción y memoria, debido a la influencia de factores sociales y motivacionales en sus declaraciones.

Los estudios sobre los intervalos de retención han descansado en periodos cortos, días o semanas, pero a veces a los testigos se les pide su manifestación, de nuevo, meses o años después de haber presenciado el acontecimiento (en España la demora en salir los juicios es, a veces, hasta de 3 o 4 años). Bien es verdad que el uso de pruebas a muy largo plazo puede quedar inhabilitado por la ausencia de parte de la muestra original, lo que afectaría a su validez.

El primer estudio se diseñó para evaluar la influencia de la repetición de la prueba en el contenido y estilo de la presentación. Para su segundo estudio se pudieron localizar a 79 de los 133 sujetos que participaron en el original, que como es lógico habían sufrido cambios personales, no solo los propios de la edad, sino un incremento en su nivel intelectual-escolar, nivel familiar social y/o económico, etc. Los grupos formados para esta ocasión tenían una composición diferente de los originales (4, 6, 8 años y adultos), en cuanto al sexo después de la presentación y recordarles el experimento original, se les entrevista con tres nuevas repeticiones de 7 preguntas específicas (abiertas, cerradas y de si-no) presentadas en un orden fijo, basadas en un incidente ambiguo que ocurrió dos años antes en un aula de clase.

Sorpresivamente los efectos de la repetición de las preguntas eran similares a los encontrados en la prueba original, si bien había importantes diferencias en los testimonios de los niños y los adultos que no fueron observados en el estudio original los análisis de las grabaciones de las entrevistas se hicieron de forma minuciosa y contemplando todos y cada uno de los detalles de información encontrados y las condiciones (tipo de preguntas) bajo las que se obtuvieron. Entre sus conclusiones es importante destacar:

- Las descripciones narrativas del hecho presentan un efecto significativo de la edad. Los adultos recordaron más información que los más pequeños. Las diferencias entre los grupos de edad de los menores no fueron significativas, si bien eran generalmente precisas.
- Respecto a las preguntas si-no, sus respuestas eran menos consistentes cuanto menor edad tenían. Como explicación de estos dos resultados se puede apelar a que, dado el contenido del hecho presenciado, puede ser que los menores no lo entendieran como violación de las reglas sociales, negando la existencia de un comportamiento antisocial, por lo que los detalles importantes del hecho pueden no haber sido evaluados en ese nivel.
- No hay evidencia de que el testimonio se vuelva proporcionalmente menos preciso con la repetición de la prueba. No obstante era sorprendente que los niños informaran una alta proporción de información errónea ante preguntas abiertas, y en especial a determinados temas. En este aspecto se encontró un efecto significativo respecto de la edad, para la pregunta nº 1 (¿Qué te pareció el hecho?).
- Las comparaciones entre edades que se mantiene para intervalos de retención cortos no pueden generalizar a largas demoras (Ceci y Bruck, 1993).
- La repetición de las preguntas no estaba asociada con una disminución de la precisión, especialmente dado el hecho de que los niños más jóvenes tenían solo 4 años cuando vieron el acontecimiento.
- Cuando se llevan a cabo entrevistas forenses hemos de tener en cuenta que los niños son bastante propensos a proporcionar respuestas a preguntas de

formato si-no aún incluso cuando tienen pocos elementos para recordar elementos críticos del acontecimiento.

- Con relación a la fuente se ha comprobado que los niños, con más probabilidad que los adultos, confunden las fuentes de la información cuando tienen bastante similitud, habiéndose enfatizado esta similitud física como causa para provocar informaciones erróneas (Ornsteins, Gordon y Larus, 1992; Read, Tollestrup, Hammersley, McFadzen y Christensen, 1990; Jonson, Hastroudi y Lindsay, 1993).

3.16.- Factores que influyen en la confianza y la precisión de los testigos.

Normalmente las investigaciones realizadas hasta ahora han llevado a cabo el estudio de las relaciones confianza-precisión con una medida entre sujetos, encontrándose que éstas estaban correlacionadas de forma significativa, a pesar de considerarse de sentido común que la confianza constituía también un buen indicador de la precisión del testimonio (Bothwell, Deffenbahr y Brigham, 1987).

En este estudio de Smith, Kassir y Ellsworth (1989) se examina el poder predictor de la confianza en un análisis intra sujetos y se explora la utilidad de la latencia de la respuesta como predictor, también, de la precisión.

El error del sentido común no lleva a pensar que la precisión de un testigo confiado es mas probable que sea precisa que la de un testigo vacilante, cuestión que tiene una implicación importante en la evaluación del testimonio de los testigos, tanto fuera como dentro de los tribunales. Cuando policías, jueces, fiscales, abogados, etc. leen las declaraciones de los testigos, que son a veces la única información que tienen de lo que pasó, en su toma de decisión tiene sin duda más peso la de un testigo confiado en lo que ha manifestado que la de un testigo vacilante. Pero esta confianza ¿puede ser factor de precisión intra-sujetos?. Los estudios en el campo del aprendizaje verbal así lo indican (Nelson, Gerler y Narens, 1984; Schacter, 1983). Estos estudios sugieren que la expresión de confianza de una persona puede, bajo alguna circunstancia, reflejar un estado relativo de

conocimiento; pero los testigos son expuestos a un acontecimiento más rico en percepción, más complejo y estresante que en una prueba sobre conocimiento general o la lectura de un texto.

Sus 96 sujetos, estudiantes universitarios, vieron una serie de diapositivas sobre un accidente de circulación en el que un peatón fue atropellado (Loftus, Miller y Burns, 1978). Después completaron una tarea de distracción de unos 20 minutos.

Las preguntas se presentaban de forma secuencial en un ordenador, con formato de dos alternativas de elección forzada. Se obtenía así, por una parte, la respuesta y, por otra, la latencia en dar dicha respuestas. Después de dar cada respuesta, estimaban su confianza a través de una escala de 10 puntos. ras 20 minutos, realizando otra tarea de relleno, volvían a responder a otra serie de preguntas. us resultados fueron:

Los testigos, de media, fueron correctos en un 63% de sus respuestas. Ni la confianza ni la precisión mostraron efectos suelo o techo, cosa que hubiera podido disminuir las correlaciones.

- La correlación media entre-sujetos era positiva, pero pequeña.
- La correlación media intra-sujetos fue positiva, pero pequeña. Es de considerar la posibilidad de que la confianza y la precisión estén correlacionadas de forma más elevada entre los sujetos que fueron característicamente más o menos confiados.
- En cuanto a la latencia de la respuesta las correlaciones, tanto intra como entre-sujetos fueron de magnitud similar, ambas significativas respecto a las respuestas precisas o imprecisas.

No está claro porqué el contexto del testigo de un hecho delictivo difiere del campo del aprendizaje verbal en la correlación confianza-precisión intra-sujetos, dado que la conclusión es que la confianza, en este primer contexto, no es un buen predictor de la precisión.

La investigación indica que la confianza de los testigos, manifestada en la información que suministra, influencia en gran medida tanto el proceso de investigación como el crédito que los jurados conceden al testimonio de los testigos. Asimismo, los estudios sugieren que no existe relación, ni tan siquiera pequeña, entre la confianza y la precisión. Si bien puede argumentarse que los investigadores han prestado poca atención a la dificultad del elemento a recordar como medida de la confianza-precisión (Deffenbacher, 1980; Smith, Bassin y Ellsworth, 1989; Perfect, Watson y Wagstaff, 1993).

En esta área, el trabajo realizado ha intentado seleccionar los ítems para evitar los efectos techo y suelo, es decir que no fueran ni muy difíciles ni muy fáciles de recordar. Pero en las investigaciones forenses de la vida real, algunas preguntas que se dirigen a los testigos pueden ser más fáciles de responder que otras (Christianson y Hubinette, 1993). Por otra parte un factor importante también a estudiar sería la relación entre las respuestas “absolutamente cierta” y la precisión.

Para estos propósitos Kebbell, Wagstaff y Covey (1996) llevaron a cabo dos experimentos.

Experimento 1:

A los participantes, 51 visitantes de la universidad, futuros estudiantes de la misma, se les proyectó un video de unos 5.5 minutos de duración, relacionado con la visita de un médico a una pareja de personas mayores en su domicilio. Tras una tarea distractora de 5 minutos, se les dio un cuestionario para probar su recuerdo, que contenía 20 preguntas con dos alternativas de elección forzada. Las preguntas estaban también concebidas para conocer dos categorías de ítems: fácil-difícil. Se les pedía, además, su confianza en cada una de las respuestas, medida en una escala Likert de 10 puntos.

Sus resultados más destacables son:

- Los participantes tenían más probabilidad de responder correctamente a las preguntas fáciles que a las difíciles, de forma significativa.
- La confianza media era significativamente más alta en las preguntas contestadas correctamente que incorrectamente.
- La confianza media expresada en las preguntas fáciles era significativamente más grande que la expresada para las difíciles.
- Se encontró una interacción significativa entre la dificultad de la pregunta y las apuestas correcta-incorrecta.

Experimento 2:

Para reducir los efectos de la suposición, el cuestionario contenía preguntas abiertas y la clasificación de los ítems se catalogaba como: fácil, medio y difícil. Para este experimento la película, de la misma duración que la anterior, era sin embargo en blanco y negro, y presentaba el homicidio de una mujer por un hombre. Los sujetos eran 45 estudiantes universitarios de psicología y se les pedía contestar a todas las preguntas aunque fuera adivinando. Los resultados fueron:

- Se obtuvo un efecto significativo de la dificultad de la pregunta en el número de respuestas correctas. Las preguntas fáciles tenían más probabilidad de ser contestadas correctamente que las cuestiones de dificultad media, y éstas más que las difíciles.
- Los participantes expresaron mayor confianza según la facilidad de las preguntas.
- Hubo también un efecto principal significativo para la confianza en las contestaciones correctas-incorrectas.

De los resultados obtenidos podemos concluir que, cuando se utilizan preguntas que varían en dificultad, y maximizan las probabilidades de producir respuestas “absolutamente cierto” y “pura suposición”, las relaciones confianza-precisión son, en general, considerablemente más altas que lo que hasta ahora se ha venido informando.

Unas 75.000 personas en Estados Unidos se vuelven delincuentes sospechosos al ser identificados por testigos y víctimas en tiras de fotografías o en álbumes, y los jueces y jurados tienen la abrumadora tarea de intentar determinar si la identificación es la del verdadero agresor o de una persona inocente. Estas identificaciones son una de las causas principales de condenas erróneas, contando con más condenas de inocentes que todas las demás posibles causas combinadas. La introducción de las técnicas forenses del ADN ha venido a paliar, en parte, estos errores.

Un reciente informe del Instituto de Justicia que examinó 28 casos de condenas falsas, determinó que 24 de ellas habían sido causadas por identificaciones erróneas de los testigos en ruedas de reconocimiento o álbumes de fotos, de las que habían dicho estar completamente seguros.

Wells y Bradfield (1998) han analizado la posibilidad de que el feedback dado a los testigos pueda afectar su recuerdo y les haga más confiados en la identificación hecha con anterioridad. En concreto sugieren que los testigos son bastante fáciles de persuadir, en el sentido de que su confianza y otras cualidades de su testimonio, en este caso de identificación, son exageradas. También sabemos que un testigo confiado tiende a hacer partícipe de su confianza al jurado, aunque la confianza del testigo tiende a estar relacionada de forma muy pequeña con la precisión. Otro problema surgido es la maleabilidad de la confianza. Después de hacer falsas identificaciones, los testigos a quienes se les dice que otros testigos han identificado a la misma persona, se vuelven aún más confiados en su falsa identificación e incrementan aún más su fiabilidad ante los jurados (Lindsay, Wells y Rumpel, 1981; Luus y Wells, 1994; Wells, Ferguson y Lindsay, 1981; Milne y Bull, 1999).

Aunque la confianza es el principal determinante de la credibilidad percibida de los testigos, no es la única cualidad del testimonio que influye en esa percepción. Ante un jurado se implican otras cuestiones como el acontecimiento observado, la decisión en la identificación, el lugar de observación del testigo, el tiempo durante el cual pudo ver al autor, la certeza en la identificación, etc. Ya en 1972, la Corte Suprema de los Estados Unidos, en uno de sus casos importantes, expuso cinco criterios de aplicación en su tribunal para determinar la precisión probable de la identificación de un sospechoso:

- a) la oportunidad del testigo para la observación,
- b) la atención prestada por el testigo durante la observación,
- c) la precisión de la descripción del culpable antes de la presentación de la rueda de reconocimiento,
- d) la seguridad del testigo, y
- e) la cantidad de tiempo pasada entre el acontecimiento y la prueba de identificación,

normas no exentas de crítica tanto desde el punto de vista teórico como empírico.

La investigación realizada, hasta ahora, ha manipulado únicamente el feedback acerca de la decisión de identificación de los otros testigos o víctimas para estudiar el testimonio de identificación entre los testigos (Luus y Wells, 1994) que ha resultado en una alta confianza en los informados en relación con aquellos que no lo fueron. Este estudio analiza la posibilidad de que los efectos del feedback afecten a otras cualidades del testimonio del testigo, estableciendo tres tipos de medidas dependientes:

- a) Las propiedades del propio acontecimiento presenciado (visión del autor, atención prestada, tiempo, precisión con la que pudo ver la cara del autor, etc.),
- b) Las propiedades de la tarea de identificación (tiempo empleado en hacer una identificación, facilidad para hacerla, confianza en su elección, etc.), y
- c) Las propiedades sumativas de la experiencia en testificar (consideraciones mínimas de los testigos, tales como su disposición a testificar en el juicio, sentimientos sobre su identificación, positiva o no, etc.).

En el primer experimento se analiza el efecto del feedback post-identificación y su amplitud. Los sujetos, 172 estudiantes universitarios, vieron una breve grabación de 1,5 minutos de duración, de una cámara de seguridad de un almacén que muestra a personas entrando en el mismo, centrando su atención en un hombre determinado. Se les informó posteriormente de que el hombre mató a un vigilante de seguridad, y se les pide que lo identifiquen en una tira de fotografías. Una vez realizada la identificación el experimentador les da feedback de identificación positiva, negativa o no le da feedback. Poco después de les pide su certeza-confianza en el momento de la identificación y otros detalles relacionados con las variables a medir.

Entre sus resultados destacamos que las principales medidas estaban correlacionadas, si bien no se pudo determinar si cada una de ellas fue influenciada por la manipulación, por lo que se aplican nuevas pruebas estadísticas. Los nuevos resultados muestran que la manipulación del feedback afectó a la certeza de identificación y a otros juicios sobre el acontecimiento presentado, especialmente a las propiedades establecidas como medidas dependientes.

En un segundo experimento para replicar el primero, eliminan la condición control (sin feedback), cruzan la manipulación del feedback con el momento en que se le pide su certeza en la identificación y se añaden nuevas preguntas y se modifican sutilmente otras.

En éste se encontraron interacciones entre las variables medidas y las manipulaciones, de forma significativa. El feedback de confirmación no sólo afectó a la certeza de los testigos, sino que les hizo creer que su observación fue mejor y cambiaron sus narraciones retrospectivas de identificación. Era claro el beneficio de pedir la estimación de su confianza antes de la manipulación del feedback.

Estos experimentos son importantes al establecer que el feedback lleva a los testigos a distorsionar sus informes de la experiencia vivida, a través de una amplia serie de preguntas. Su implicación es profunda si tenemos en cuenta que no hay ley que prohíba

hacer comentarios sobre las ruedas de identificación por aquellos que las llevan a cabo a los demás participantes en ellas.

Se demuestra que un comentario casual del administrador de una rueda de reconocimiento, después de realizada la identificación por parte de un testigo, puede tener efectos dramáticos en sus reconstrucciones, su experiencia de identificación y de testificación.

Otro estudio llamativo es el de Lamb y Fauchier (2001) que analizaron entrevistas forenses a víctimas de abuso sexual para encontrar las circunstancias bajo las cuales contradijeron los detalles importantes, desde el punto de vista forense, que informaron en anteriores entrevistas, tomadas ambas con una diferencia de 5 meses.

Del análisis de las cintas de las entrevistas se clasificaron 5 tipos de expresiones de los entrevistadores:

1.- *Invitaciones* a responder a preguntas abiertas. Se hacía de la forma más general, sin centrarse en cuestión alguna (¿qué sucedió?).

2.- *Facilitadoras*. Expresiones como “OK”, palabras no sugestivas para estimular, etc.

3.- *Directivas*, que focalizaban la atención del niño en detalles o aspectos del acontecimiento que él había mencionado con anterioridad. Preguntas directas que comenzaban con las palabras quién, cómo, cuándo, qué, dónde, etc.

4.- *De toma de posición*, que se centraban en aspectos o detalles de la declaración que el niño no había mencionado antes y a las que se les pedía respuestas de si-no u otras opciones.

5.- *Sugestivas*, planteadas en tal sentido que el entrevistador comunicaba enérgicamente la respuesta esperada o asumiendo detalles que no habían sido manifestados por el niño.

Los datos obtenidos demuestran que estas entrevistas tenían un formato muy parecido a las descritas en otros muchos estudios sobre entrevistas forenses grabadas, aunque estos entrevistadores hicieron menos “invitaciones” y descansaron más en focalizaciones puntuales. Los efectos de este estilo de entrevista muestra que una proporción considerablemente pequeña de información se obtuvo utilizando preguntas abiertas a pesar de ser las más ampliamente recomendadas y que conllevan menos riesgo.

Los riesgos de este tipo de entrevista quedaron demostrados por los análisis de los detalles contradictorios. Todos los niños lo hicieron en algunos detalles fundamentales que antes habían proporcionado. Es de hacer notar que cada contradicción surgió en respuesta a una pregunta focalizada. Ninguna respuesta a preguntas abiertas contradujo detalle alguno.

Analizadas las expresiones se vio que la “invitación” elicó significativamente menos detalles que fueran posteriormente desmentidos, y las “sugestivas”, más detalles luego contradichos. Además, dado que la información correcta podría ser la posteriormente modificada, se categorizaron las dos preguntas que elicaban cada par de detalles utilizando el tipo de expresión de mayor riesgo cuando los detalles eran diferentes. La “toma de posición” y las preguntas “sugestivas” estaban implicadas en el 86% de los pares de detalles contradictorios.

Este estudio proporciona más apoyo a las muy extendidas recomendaciones hechas por grupos de, y expertos profesionales en entrevistas forenses que confían en las preguntas abiertas cuando solicitan narraciones sobre hechos acaecidos, en especial, cuando las víctimas o los testigos son niños.

En una entrevista formal es importante que los entrevistadores indiquen a los testigos que si no conocen una respuesta es mejor decirlo, que especular. Este tema es importante en contextos legales y ha recibido bastante atención investigadora (Milne y Bull, 1999, para una revisión), quedando demostrado, en especial en los niños, que sus respuestas se pueden ver afectadas por el tipo de preguntas que se les realizan (Poole y Lindsay, 1995; CECI, Ross y Togli, 1987; Cassell, Roebbers y Björklund, 1996). Cuando

son entrevistados utilizando preguntas generales de recuerdo libre han sido tan precisos como los adultos, pero, de forma espontánea, dan menos información que los adultos, información que puede incrementar haciendo preguntas más específicas, si bien ya sabemos que los niños proporcionan más errores cuando responden a preguntas cerradas o de si-no (Poole y White, 1991, 1993).

Waterman, Blades y Spencer (2001) dieron a leer a sus 128 sujetos, dos historias infantiles y, para contestar, se les proporcionó un cuestionario de 8 preguntas sobre cada una de las películas. Una historia implicaba un delito (robo de una bicicleta), la otra no, y ambas eran interpretadas por niños. Los grupos de niños tenían edades medias de 5 a 9 años, y los adultos de 27 años. La mitad de las preguntas podían ser contestadas con los datos proporcionados en las películas, y la otra mitad no. En cada categoría, la mitad de las preguntas eran cerradas (o de si-no) y la otra mitad, abiertas (que los autores denominan wh-questions – “What happened”-). Los análisis preliminares mostraron la inexistencia del efecto historia.

Otros resultados fueron:

- ✓ Hubo un efecto edad que mostraba que los adultos dieron más respuestas correctas que los demás grupos de edad, pero entre éstos últimos no hubo diferencias significativas.
- ✓ Se encontró un efecto tipo de pregunta.
- ✓ Hubo interacciones entre tipo de pregunta y edad, tipo y formato de pregunta y tipo y formato de pregunta con la edad..
- ✓ Se dio un efecto formato de pregunta con más respuestas correctas a las preguntas abiertas que a las cerradas, efecto cualificado en su interacción con la edad de los grupos de niños. En el caso de los adultos la diferencia era relativamente pequeña.

Quedó demostrado el efecto formato de la pregunta con la tendencia a especular en las preguntas no contestables con los datos ofrecidos en las películas. Con este formato de

preguntas el efecto edad fue diferente para cada grupo, e incluso los adultos intentaban responder, especulando, a este tipo de preguntas con más frecuencia.

Behrman y Davey (2001) analizaron 271 casos policiales reales para examinar temas importantes en la bibliografía sobre los testigos. Abordan el tema en el conocimiento de que las investigaciones sobre la memoria de los testigos apenas ha sido probada en casos reales, siendo ésta una de las mayores críticas a su falta de validez externa (Tollestrup, et al., 1994; Yuille, 1993), dado, sobre todo, la escasez de estudios sobre archivos de casos reales. Éstos proporcionarían una complejidad de variables que no sería posible simular en el laboratorio.

Tollestrup et al.(1994) llevaron a cabo uno de los mayores estudios en el que se analizaba, además de las tasas de identificación, el intervalo de retención y la focalización en el arma. Siguiendo en esa línea, en este trabajo, se evalúan las tasas de identificación de los sospechosos en función de la demora y la focalización en el arma, además de examinar los sesgos de raza y la relación de las identificaciones sospechoso-contraste y su confianza (Malpass y Devine, 1981 a; Shepherd et al., 1974).

Una variable importante que afecta al comportamiento de los testigos se centra en el tipo de procedimiento utilizado para la identificación y reconocimiento del sospechoso. Los dos tipos básicos son las ruedas de reconocimiento (lineups) y la identificación sobre el terreno (showups). En las ruedas de reconocimiento se presenta al sospechoso y a varios contraste, bien en vivo o en tiras fotográficas. En la identificación sobre el terreno se procede ala identificación de un sospechoso por un testigo, normalmente en la escena del delito. Con cualquiera de los dos tipos, se ha comprobado que la identificación hecha en primer lugar sobre un sospechoso, puede afectar a las posteriores identificaciones del autor. Mucho más complicada y problemática es la identificación cuando se presentas las tiras de fotografías sin saber si el verdadero culpable se encuentra entre las presentadas.

En el estudio los casos se dividen en dos grupos, aquellos en los que existen pruebas extrínsecas de incriminación y aquellos en los que no existen. Los primeros, a su

vez, fueron divididos en otros dos grupos, dependiendo de que las pruebas que se poseían fueran de valor probatorio fundamental (confesión, huellas dactilares, etc.) o lo fueran en grado mínimo. Se analizaron 689 intentos de identificación de diferentes casos, desde homicidios hasta robos sin violencia, que incluían 258 identificaciones de campo, 284 ruedas de reconocimiento fotográficas y 58 ruedas en vivo. Como resultado y conclusiones se resaltan:

- Aproximadamente el 48% de los testigos que presenciaron una rueda fotográfica identificaron al sospechoso como el autor. La demora en la identificación fue el factor principal que afectó las tasas de identificación de este tipo de prueba (55% lo hicieron con una demora de hasta 7 días y sólo el 45%, más allá de los 7 días).
- En el análisis del factor raza, la tasa media de identificación de la misma raza fue del 60%, frente al 45% cuando el sospechoso y/o autor eran de raza diferente.
- En aquellos casos en que había implicada un arma, la identificación fue del 48%, frente al 51% cuando ningún arma aparecía en la comisión del delito.
- En la identificación de campo, cuando la demora fue de menos de 1 día (93% de las veces), la tasa de identificación fue del 76%. En este tipo de identificaciones la diferencia entre los factores de raza, arma presente, etc., no fue significativa.
- La diferencia entre ambos tipos de identificación fue significativa (rueda vs. campo).
- En las identificaciones vía rueda en vivo administradas por la policía, a los testigos se les pedía una de tres opciones de respuesta: a) “Estoy seguro de que el número.....fue la persona que cometió el delito”; b) “Aunque no estoy seguro, pienso que el número.....fue la persona que cometió el delito”; y c) “No reconozco a nadie en esta rueda”. La tasa de identificación por este sistema fue del 50% con un 24% de falsas alarmas.
- Las víctimas responden de forma diferente que los testigos en la identificación de los sospechosos (Tollestrup et al., 1994; Yuille, 1993).

- La relación entre la confianza e identificación del sospechoso en ruedas en vivo fue sólida, aunque en otros estudios esta aparecía débil (Sporer et al., 1995; Kassin et al., 1989; Ebbesen, 2000).
- Se advierte una reacción diferente de los testigos ante el reconocimiento de campo y la rueda fotográfica, demostrándose en la primera altas tasas de confrontaciones, si bien el mayor interés estriba en que ninguno de los factores de raza, arma presente, etc., produjo significancia en este tipo de identificación, significancia encontrada, y de relevancia, en las investigaciones de laboratorio.

De acuerdo con Tollestrup et al. (1994) queda demostrado que la investigación forense es multifacético y que los factores que afectan a los testigos pueden variar de un contexto a otro, siendo uno de los mayores problemas la asunción de que todos los factores tienen el mismo efecto y de que los testigos responden de forma parecida, sea cual sea la situación forense.

Se necesita una diversidad de métodos si queremos dotar a la profesión legal de instrumentos prácticos en relación con la memoria de los testigos. SE tendrán que obtener conclusiones de una combinación de métodos, experimentos controlados, estudios de campo y estudios y análisis de los datos de archivo. Un examen de similitudes y diferencias entre los resultados de las investigaciones en identificación de testigos generadas por los diferentes enfoques puede determinar cuando un enfoque puede ser aplicado a uno u otro contexto.

3.17.- Resumen y Conclusiones.

Como reflexiones y conclusión sobre este apartado, y quizá del capítulo, seguiremos los pensamientos de Ebbesen (2000) y los análisis de Wells (1993) y Wells y Olson (2003).

La relación entre la confianza de los testigos en sus identificaciones y la precisión de éstas es débil, opinión que parece estar basada en tres fuentes de prueba: 1) El gran

número de estudios experimentales que así lo indican (Sporer et al., 1995; Lindsay et al., 1999); 2) Una gran muestra de estos estudios establecen que la precisión de los testigos varía en función de otros factores, además de la confianza (estés, duración de la exposición, instrucciones, naturaleza y tipo de procedimientos, información post acontecimiento, raza, etc.) (Clark, 1997; Cutler y Penrod, 1989; Wells et al., 1998; Sporer et al., 1995; Wells y Bradfield, 1998; Robinson y Johnson, 1996; Kebbel et al., 1996); y 3) Varios estudios han mostrado que es posible que se produzcan cambios en la confianza manifestada por los testigos con independencia de los cambios en precisión.

Todos estos estudios están basados en diferentes tipos de pruebas experimentales y parecen ofrecer una forma de validación convergente de esta conclusión. Esta relación débil confianza-precisión sería congruente con la hipótesis de que la gente no tiene forma directa o válida para acceder a la fuerza de sus recuerdos.

El que los jurados cometan errores por enfatizar la confianza del testigo sobre otros factores se basa en dos poderosos presupuestos aplicados: a) El presupuesto no intuitivo de que la auto confianza del testigo no es un buen predictor de su precisión; y b) Se presupone que otros factores disponibles para los jurados son más válidos que la confianza en las identificaciones de los testigos como predictor de la fiabilidad.

La “Hipótesis de la optimización” de Deffenbacher (1980) puede ser una explicación plausible al indicar que las correlaciones confianza-precisión tenderán a ser bajas cuando las condiciones de aprendizaje y recuerdo no han sido las mejores. En la mayoría de los casos, los delitos implican gran cantidad de estrés, las exposiciones son generalmente breves, hay una gran demora entre la observación del hecho y la posterior tarea de reconocimiento, los procedimientos de prueba no hacen hincapié en las estrategias de recuperación eficaces, etc.). En este contexto, esta hipótesis nos lleva a apoyar la idea de que en los estudios de laboratorio, cuando forzamos el recuerdo de un acontecimiento con insistencia en las preguntas, podemos estar forzando al testigo a suponer.

Como ya hemos dicho, el tamaño de esta correlación puede depender de otros factores además de las condiciones más o menos óptimas de aprendizaje y recuerdo. Por ejemplo, si la confianza estimada se obtiene antes o después de realizar la identificación, la diferencia entre opciones, el feedback recibido y el momento en que se recibe, el procedimiento de prueba, recuerdo vs reconocimiento, la variación en la dificultad del ítem a recordar o la similitud entre ellos, pueden y deben ser tenidos en cuenta (Clark, 1997; Cutler y Penrod, 1989; Wells y Bradfield, 1998; Sporer et al., 1995; Kebbell et al., 1996).

Dentro del factor acontecimiento, las investigaciones se han basado en eventos en los que es una, o muy pocas, las personas implicadas y objeto de atención, presentadas en diapositivas, películas cortas o hechos simulados. La prueba en muchos estudios es la identificación de los sospechosos entre una serie de fotografías (5-6 personas); en otros es la solicitud de una descripción, después de las cuales se les pide la confianza en su habilidad-capacidad para identificar personas. Además, en la mayoría de los estudios, los participantes saben que sus elecciones, verdaderas o equivocadas, tienen pocas, si las tienen, consecuencias, es decir, saben que no serán acusados de cometer ningún delito por su identificación. Sin embargo es necesario resaltar la importancia e implicación que estos errores tienen de cometerse en un proceso legal.

El uso de las correlaciones como medida genera otra cuestión importante, el hecho de que los datos representan el comportamiento de diferentes testigos que han visto el mismo hecho y la diferencia entre los datos es la variación de un testigo a otro, y dado que todos han visto al mismo culpable la correlación de los recuerdos representa las diferencias en confianza y precisión que son debidas a diferencias psicológicas pre-existentes entre los testigos y no al hecho de que los testigos vieran el hecho y al culpable bajo diferentes condiciones de aprendizaje. La única forma de que estas correlaciones fueran altas sería que las personas “mejor dotadas psicológicamente” (mejor recuerdo para las caras, más capacidad de atención, etc.) fueran las que tiendan a proporcionar tasas de confianza más altas.

Este procedimiento (un acontecimiento - varios testigos) abre la puerta a la posibilidad de que los distintos participantes en la investigación utilicen una escala

diferente de medida al expresar su confianza, pudiendo “etiquetar” su confianza como muy alta o muy baja, siendo todas ellas igual de precisas.

El hecho de que mecanismos múltiples y diferentes determinen el valor evidente de la identificación de los testigos requiere la búsqueda de otro tipo de información diferente de los coeficientes de correlación para evaluar las probabilidades de que la identificación de los testigos sea correcta.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CRIMINAL

INTRODUCCIÓN

Hasta ahora hemos realizado una revisión bibliográfica para traer a estas páginas todo aquello que hemos considerado de importancia para nuestros fines de investigación. Hemos hecho un repaso cronológico de los tres constructos básicos que nos afectan, el Razonamiento, la Memoria y el Testimonio. De ellos hemos analizado los fundamentos y principios básicos, los procesos, las variables y los efectos de estas variables.

Sin perder de vista nuestro objetivo (intentar mejorar las actuaciones policiales en la toma de las manifestaciones de las víctimas y testigos, así como también la de las personas imputadas o culpables, aunque estas últimas con diferente metodología), vamos a exponer en el siguiente apartado, Técnicas o Métodos de Investigación Criminal, los dos métodos existentes, el Interrogatorio y la Entrevista. Aunque para muchos de los miembros de las fuerzas y cuerpos de seguridad (del Estado, de las Comunidades Autónomas y de las Instituciones Locales), son indiferenciados, nosotros los consideramos diferentes tanto en su forma de aplicación como respecto a las personas a quien van destinados. Una utilización inadecuada de estos métodos, provocaría graves pérdidas, tanto en la calidad como en la cantidad de los testimonios obtenidos, así como también en todo el proceso investigativo y en sus posibles posteriores efectos judiciales.

EL INTERROGATORIO

4.1.- EI INTERROGATORIO

Cuando consultamos el diccionario de la RAE y leemos la palabra “interrogatorio” definida como: “Serie de preguntas, comúnmente formuladas por escrito”, nos damos cuenta de que no es muy válida en nuestro contexto. En nuestro estudio queremos abordar el análisis del interrogatorio desde el punto eminentemente policial, como método para obtener información, diferenciado del otro método, la Entrevista, por los elementos característicos que le rodean. Por una parte, en cuanto a la forma de llevarlo a cabo, el interrogatorio está rígidamente regulado en nuestro ordenamiento jurídico, especialmente en el Código Penal (CP.) y la Ley de Enjuiciamiento Criminal (L.E.Crim.), hasta el punto de llevar consigo la nulidad de todo lo actuado en caso de inobservancia de estas normas jurídicas. Por otra parte, desde la perspectiva de la psicología también está diferenciado, especialmente en cuanto a la relación interrogador-interrogado. En ésta se observarán, como es lógico, todas las normas jurídicas y sociales de respeto y educación que rigen las relaciones interpersonales pero, a diferencia de la entrevista, no se pondrán en práctica determinadas estrategias de ayuda al recuerdo ni, lógicamente, la más mínima empatía.

Cuando recurrimos a la bibliografía editada en España y por autores españoles respecto a este tema, observamos que hay poco más que comentarios a las disposiciones jurídicas legales en vigor. Esta situación solo nos deja dos caminos, la documentación interna-académica sobre el interrogatorio existente en los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad, especialmente del Estado (Guardia Civil y Cuerpo Nacional de Policía) y las publicaciones extranjeras que, a diferencia que en España, poseen algo más publicado en teórica y experimentación.

4.1.1.- El interrogatorio fuera de España

Para empezar a trabajar sobre este tema, es importante hacer referencia al libro Técnica del Interrogatorio Policiaco de Aubry y Caputo (1971), prologado por Robert Gallati, Inspector en Jefe Adjunto del Departamento de Policía de la ciudad de Nueva York. En su introducción expone: *“Las fuerzas policiales necesitan el apoyo del público, pero también les es indispensable la unión con los fiscales, hombro con hombro con los tribunales de justicia, así como con las autoridades penitenciarias y las de libertad condicional. NO nos podemos permitir el lujo de tolerar métodos autónomos y, algunas*

veces, divergentes y totalmente contradictorios, si deseamos alcanzar la meta común. Los hombres de buena voluntad deben unirse en el trabajo de equipo y la mutua comprensión, erradicando la discordia, el recelo, la desconfianza y la sospecha. La victoria no se obtendrá con fuerzas divididas.

Así pues, la respuesta a este primer desafío de nuestra era, es la búsqueda de la perfección en el arte de la ciencia de la aplicación de la ley, y la unión indisoluble de las operaciones policiales con todas las actividades vinculadas con la aplicación de la justicia en materia criminal. Las oficinas gubernamentales, las asociaciones y recursos de la comunidad, el dinero de fundaciones, así como también todo el potencial de las escuelas de enseñanza superior y universidades con su enorme capacidad de investigación y desarrollo deben asignarse a la lucha por una causa común y unirse armoniosamente, de manera que cada uno de los miembros de este gran ejército haga un aporte sustancioso al esfuerzo total”.

A pesar de estos buenos deseos no han sido muchas las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito, y mucho menos se han estudiado las implicaciones psicológicas que pueden afectar a la actividad del interrogatorio. Como contraste, sí que hay gran cantidad de investigaciones respecto a la entrevistas, especialmente desde 1984 en que nació la denominada Entrevista Cognitiva de la que hablaremos ampliamente.

Los antecedentes que existen sobre el interrogatorio se reducen a obras, como la que acabamos de mencionar, escritas por ex -agentes de determinados cuerpos de seguridad nacional americanos (FBI, CIA, DEA), profesores, ya retirados, de Academias de policía y temarios confeccionados en las diferentes Academias de Formación o Perfeccionamiento de Cuerpos Policiales o de Agencias de Investigación, cuya perspectiva es, en su mayor parte, jurídico-policial, aunque desde hace unos años también se han venido estudiando sus componentes (sus técnicas) relacionados con la comunicación, la memoria, las relaciones personales, en su vertiente psicológica.

Una definición dada por esta bibliografía sobre el interrogatorio ha sido la de que *“Es una técnica y un proceso que usa la policía y los organismos encargados del cumplimiento de la Ley; su propósito es obtener la admisión de la culpabilidad de un individuo que ha cometido un delito. El proceso del interrogatorio tiene cierta analogía*

con el de la entrevista, y esta similitud consiste en que ambas técnicas se desarrollan a fin de obtener información. El propósito principal del interrogatorio es obtener la admisión de culpabilidad de un individuo responsable de cometer un delito o de participar en el mismo. Los interrogatorios también se realizan para otros fines policíacos perfectamente definidos” (Aubry y Caputo, 1971).

El interrogatorio puede también ser considerado como una entrevista “especial” con un propósito bien definido, con un tema específico y que se desarrolla en un ámbito determinado. Es una entrevista en la que existen dos roles únicos, el que pregunta y el que contesta. Es una entrevista altamente estructurada y directiva.

Siguiendo a los autores antes mencionados, éstos establecen que el interrogatorio tiene un propósito básico, además de otras finalidades diferentes, siendo éstas en USA:

- a) El propósito básico es obtener del sujeto la admisión de culpabilidad.
- b) Inducir a una admisión de culpabilidad en el culpable.
- c) Eliminar a los sospechosos de la comisión de un delito.
- d) Determinar los hechos y circunstancias completas de un delito.
- e) Determinar los detalles completos concernientes al delito.
- f) Determinar la identidad de todos los cómplices.
- g) Obtener más información que permita recobrar el producto del delito y localizar pruebas adicionales.
- h) Descubrir, a través de la información dada por el interrogado, detalles de otros delitos cometidos o de otras actividades criminales.
- i) Localizar escondites, escondrijos, sistemas de comunicación y *modus operandi*, así como también descubrir la identidad de todas aquellas personas involucradas en tráfico ilegal, especialmente miembros de bandas dedicadas al contrabando de joyas, narcóticos y armas.
- j) Obtener más información para usarla en el futuro, como base para interrogar nuevamente al mismo sujeto o sospechoso.
- k) Ampliar la información e investigar las pistas obtenidas de otras fuentes.
- l) Obtener información e investigar pistas relativas a otros asuntos que interesen a la policía.
- m) Obtener información para preparar la prueba del polígrafo de los sospechosos.

El cumplimiento de estos objetivos daría como resultado el total esclarecimiento de los hechos ocurridos, los sujetos que los cometieron, participaron o resultaron lesionados por el acontecimiento delictivo producido. Pero esto queda muy lejos de la realidad y en ello incide, en gran manera, la estructura orgánica de la relación jurídico-policial, por una parte, y la especial preparación del “interrogador” por otra.

Por lo que respecta a la estructura orgánica jurídico-policial de otros países, en especial de Estados Unidos, existe una gran diferencia con la de nuestro país, por lo que los ejemplos que podamos poner no son aplicables en nuestro ordenamiento jurídico. En Estados Unidos son los fiscales los responsables de dirigir e impulsar las investigaciones de los delitos y la policía está subordinada a dichos fiscales. Por otra parte los miembros de la Fiscalía poseen una estructura rígidamente jerarquizada (como en España), pero también, normalmente, aspiran a una gran proyección política, por lo que a sus actuaciones, especialmente durante los actos del juicio, les conceden una gran atención ya que para ellos lo importante es ganar juicios, cuanto más importantes sean mejor, y la culpabilidad o inocencia del individuo es una cosa a la que, en general, no se le concede mucha importancia. En algunas ocasiones he dicho que, para ellos, lo importante es ganar el juicio, por lo que en sus actuaciones buscan casi exclusivamente la culpabilidad del individuo, siendo la forma como la consigan, secundaria.

La gran diferencia estriba en que en España la dirección de las investigaciones delictuales está encomendada a los Jueces, cuya independencia les proporciona un claro aspecto de respeto a la legalidad y la policía lo que busca es INFORMACIÓN para poder llegar a conocer la VERDAD, sea esta incriminatoria para el sujeto sospechoso, o absolutoria para él.

La influencia de una “leyenda negra” respecto de los interrogatorios policiales, en nuestro país y en el resto del mundo, y en especial en aquellos países considerados totalitarios o “poco democráticos” y en los que los derechos de las personas, aunque en teoría protegidos por leyes, eran poco o casi nada respetados, se ha venido arrastrando hasta nuestros días marcando de forma casi imborrable la correcta actuación de los miembros de los cuerpos policiales, considerando que las declaraciones de culpabilidad se obtienen “a toda costa” con independencia de su veracidad o falsedad.

A esta leyenda negra creemos que contribuyó en gran manera, el comportamiento de los agentes policiales y el procedimiento a seguir durante el interrogatorio. Uno de estos comportamientos anómalos podría ser la idea generalizada de que los interrogatorios en la vida “civil” deberían enfocarse y llevarse a cabo como los que se realizan en el contexto de una operación militar en los que sólo existe un único objetivo: la derrota y destrucción del enemigo. Se considera, o se consideraba al interrogado, en principio, culpable y sin la más pequeña posibilidad de que no lo fuera. Se magnifican las evidencias, aunque sean circunstanciales, de culpabilidad y se destruyen las alegaciones de defensa, debilitando poco a poco la resistencia del interrogado hasta obtener su confesión de culpabilidad. Por otra parte, respecto del procedimiento, se consideraba una técnica efectiva el hacer preguntas específicas que requerían respuestas específicas. A través de estas preguntas breves, exactas y concretas se intentaba buscar una respuesta a un solo aspecto del hecho, aislándola de las demás. Se eliminaban aquellas preguntas que podían generar una observación u opinión por parte del interrogado, ya que eran fáciles de evitar las respuestas comprometidas. Se empleaban con profusión las preguntas sugestivas (aquellas que dan a entender una respuesta determinada), directivas y sesgadas.

No obstante, dicho lo anterior y en honor a la verdad, fue el sistema policial americano el primer estamento policial que, junto al sistema judicial, solicitaron la colaboración de la ciencia psicológica para aplicar sus conocimientos al entorno jurídico-penal-policial dados los graves errores que durante varias décadas se habían venido cometiendo. Las primeras aplicaciones se iniciaron en el entorno de la actuación de los detectives (policías no uniformados responsables de la investigación de los delitos) en su actividad profesional, especialmente en su actuación con los detenidos.

En relación con el interrogador, si bien puede serlo cualquiera, no olvidemos que al considerar el interrogatorio como una técnica, para su desarrollo se necesita tener o aprender determinadas “habilidades” que lleven a buen fin la investigación, y, por supuesto, ser competente para ello.

Bajo la presunción de que el investigador no nace, se hace, su formación, especialmente desde el punto de vista psicológico, se dirigió a:

- 1.- La forma de abordar un interrogatorio y de cómo dirigirse a una persona solicitando que diga la verdad, dado que la obtención de ésta es el fin principal del interrogatorio y esa persona es, a veces, la única fuente de información, información que nosotros desconocemos por completo.
- 2.- La habilidad para detectar los diferentes tipos de personalidad que se les puede presentar, ser consciente de que no hay dos personas iguales y saber actuar de acuerdo a cada una de ellas. Debe conocer su manera de ser, sus emociones, motivaciones, actitudes, estímulos a los que responde (positiva o negativamente), sus relaciones, etc.
- 3.- Ser capaz de comunicarse y expresarse, tanto verbal como no verbalmente, con fluidez.
- 4.- Tener grandes dotes de actor para desempeñar su papel como si de una obra de teatro se tratase, reaccionando en cada momento según las necesidades de cada situación.
- 5.- Su formación personal debe dotarle de cualidades tales como integridad, firmeza, amabilidad, franqueza, capacidad para dirigir, imponer e imponerse con soltura, inspirar respeto, pero no miedo, paciencia y perseverancia.
- 6.- Su formación profesional debe facultarle el conocimiento y la aplicación de las técnicas policiales que no solo por la práctica, más o menos dilatada, adquieren, sino también con el estudio en profundidad de las mismas. Motivo de estudio serán, aparte de la psicología, otras disciplinas como el derecho, la criminología, la filosofía (para aceptar al ser humano como un ser imperfecto).
- 7.- Grandes dosis de comprensión hacia la conducta humana y saber reconocer sus glorias y miserias y los problemas que afectan, o pueden afectar, al ser humano, teniendo en mente que tanto unos como otros forman parte de la vida diaria de cualquier ser humano.
- 8.- Una de sus grandes virtudes debe ser la empatía, esa facilidad para ponerse auténticamente en el lugar del inculpado.

También se les instruía, de forma bastante elemental, sobre determinadas habilidades de comunicación y signos o síntomas para la detección de la mentira. Se les explicaba que el interrogatorio crea en la persona sometida a él ansiedad, tensión, alteración mental, dado que los culpables intentan por todos los medios ocultar al interrogador su participación en el delito o engañarle en cualquier otro sentido. Cuando

esto sucede, el organismo generalmente reacciona manifestando una variedad de síntomas físicos, emocionales y/o mentales que se consideraban como manifestaciones de “culpabilidad”. Así, se les instruía en la observación de, entre otros síntomas, la sudoración, cambios en la coloración de la piel (sonrojo o palidez), cambios en el ritmo de las pulsaciones, sequedad en la boca o excesiva salivación, nerviosismo (cambios continuos en las posiciones de las manos, pies y cuerpo), aparición de tics y falta de contacto ocular. La aparición de alguno de estos síntomas, causados o no por la intención de mentir, o aún tan solo la falsa apreciación por parte del interrogador no experto (médicos o psicólogos) de su posible manifestación, podría dar un giro importante, desde el punto de vista del interrogador, a la situación del interrogado, cambiando su situación jurídico-penal de testigo a sospechoso o imputado, con las consecuencias que esto le podría acarrear.

Se hace también mención especial a las características que deben reunir la sala de interrogatorios, su ubicación en el conjunto de las instalaciones, accesos, insonorización, sistemas de comunicación, mobiliario, pintura de las paredes, iluminación, etc. Todo para facilitar ese ámbito de privacidad y reserva, no exento de cierta comodidad, en el que la interacción se pueda desarrollar de una manera menos traumática y/o violenta para el interrogado.

A pesar de la proliferación de estudios dedicados a la entrevista, el segundo método que analizaremos en el próximo apartado, los términos interrogatorio y entrevista se mantienen bastante indiferenciados en las publicaciones consultadas. Fue Rabon (1992), presidente de la Academia de Justicia del Departamento de North Carolina, y profesor en la misma, así como especialista en técnicas de entrevista e interrogatorio, el primero que en su publicación hace una diferenciación entre “entrevista” e “interrogatorio”. Esta diferenciación es muy similar a la que nosotros hacemos en la introducción de este trabajo, y diferencia las tácticas, técnicas o estrategias utilizadas en cada uno de estos procedimientos para obtener información.

Para Rabon (1992) las características de la entrevista se basan en:

- las personas a las que se dirige, víctimas y testigos.
- su finalidad, obtener información en general desconocida.
- su exigencia, que es menor,

- su enfoque y desarrollo informal.
- no es necesaria la presencia de defensor.

Por su parte el interrogatorio:

- está dirigido a sospechosos.
- implica normalmente una detención.
- la información que se persigue versa sobre hechos específicos.
- es muy exigente en sus requisitos.
- su enfoque es muy concreto y su desarrollo altamente estructurado.
- es necesaria la presencia de abogado.

Aunque Rabon (1992) trata temas relacionados con la motivación, la investigación en general, la mentira y la simulación y la fase de preguntas, lo hace desde un enfoque educativo demasiado técnico y con poca validez ecológica, con una carga jurídico-instrumental propia del centro en el que se instruye y con una reducida influencia de la psicología.

Mucho más actualizado y cercano a la realidad práctica en casi todos los países, aún dentro de la literatura americana, nos encontramos con Yeschke (1997), un agente especial del FBI con muchos años de experiencia en investigaciones de campo.

El cambio más importante en esta época lo encontramos escrito en la contraportada de su libro en el que se dice: *“Han terminado los días de las tácticas de interrogar extremas y coactivas. Sacando elementos de la psicología, la filosofía, y la sociología, el Arte de la Entrevista de Investigación aplica una teoría de la necesidad humana para entrevistar. En esta teoría el componente individual es el más importante de la entrevista y es crucial para la capacidad del investigador de interpretar correctamente el comportamiento humano”*.

Este autor, como Rabon (1992), contempla también la división entre “entrevista” e “interrogatorio”, con la diferencia de que su componente psicológico de aplicación a los procedimientos, sobre la base primordial del respeto a los derechos humanos y a las técnicas de comunicación interpersonal, es mucho más intenso.

Cuando el autor habla de las necesidades humanas se está refiriendo a los seis niveles de motivación de Maslow (1954) que están detrás del comportamiento y reflejan el intento por satisfacerlas. Dichos niveles son:

- estabilidad psicológica.
- seguridad e integridad personal.
- cariño y pertenencia al grupo, estima, aptitud y prestigio, auto-realización (llegar a ser aquello en lo que uno es capaz de convertirse).
- conocimiento que satisfaga la curiosidad.

Si damos por supuesto que cualquiera de estas necesidades pueden motivar no sólo la ejecución de un delito, sino también cómo los principales participantes responderán durante el interrogatorio, la importancia de su conocimiento por parte de los interrogadores queda fuera de toda duda, sabiendo que cualquiera de ellas puede verse afectada por los comportamientos a que antes hemos hecho referencia.

Creo que esta “declaración de intereses” es suficiente para trazar el gran salto sufrido en la práctica policial a lo largo del siglo pasado en esta área en especial y que posee una estructura muy particular. En gran parte, las actuaciones y situaciones policiales ni son extrapolables a otras áreas territoriales ni se les ha prestado, aún pudiéndose, la suficiente atención en los ambientes policiales. Lo que si se ha adoptado plenamente en todos los estamentos policiales son: a) los principios básicos de la responsabilidad del investigador-entrevistador de descubrir la verdad sin utilizar la coerción; b) la necesidad de entrenamiento para estas funciones; c) el adoptar un Código Ético para el ejercicio de su actividad profesional, dado que conlleva una importante responsabilidad al afectar a la vida, la libertad y la felicidad de los individuos; d) adquirir y/o mantener una fuerte integridad profesional para conseguir, aunque sea difícil, tener la confianza del público en general (confianza hasta hoy día bastante deteriorada) haciendo que los resultados de su investigación sean un resumen claro y conciso de lo que en realidad ocurra durante la investigación, sin poner en peligro las pruebas (físicas) y sin “forzar” psicológicamente a que personas inocentes confiesen.

Para Yeschke (1997) un comportamiento no ético de un profesional de los cuerpos policiales encargados de guardar y hacer cumplir la ley, vendría determinado por alguna de estas actuaciones:

- utilizar tácticas de interrogatorio en vez de tácticas de entrevista.
- tratar a cada entrevistado como culpable sin tener en cuenta la posibilidad de causarle un daño psicológico o destruir la relación personal con un entrevistado no culpable.
- proferir amenazas.
- hacer promesas ilegales.
- utilizar la coerción o la compulsión.
- utilizar la fuerza o la amenaza de ésta.
- emplear métodos brutales.
- encarcelar falsamente al entrevistado, rebajarle, degradarle o insultarle.
- ignorar la integridad del entrevistado.

Además, Yeschke (1997) añade “*Estas y similares tácticas han sido utilizadas en el pasado en entrevistas con víctimas y testigos además de con sospechosos*”.

Se considera de una gran importancia la preparación y el entrenamiento para la mejor ejecución de las técnicas y se consideran puntos vitales para los entrevistadores/interrogadores sus conocimientos respecto a:

- Que el engaño es el “*acto intencional de disimular o distorsionar la verdad con el intento de engañar o llevar a otra persona a hacer un juicio falso*” y que los entrevistados comprometidos en los hechos intentarán mentir sobre todo aquello que les implique en el delito cuya autoría se investiga y que, incluso los inocentes, si dijeran la verdad, podrían encontrarse en apuros por causas no relacionadas directamente con el incidente y por ello nunca se debe poner en duda lo manifestado por los entrevistados sin tener los suficientes datos que te obliguen a ello.

- Que existen mecanismos de defensa tales como la racionalización (inventar explicaciones verosímiles para las acciones cometidas) o la proyección (relacionada íntimamente con la racionalización y que echa sobre otros las responsabilidades por las

acciones no adecuadas que hemos cometido). Estos mecanismos sirven para “disminuir” el posible estrés de la mentira, lo cual es de vital importancia ya que la mentira puede ser descubierta a través de ciertas señales (signos verbales y no verbales, fisiológicos y psicológicos, etc.) además del hecho de que en determinados sistemas jurídicos, puede acudirse al examen poligráfico para confirmar o refutar el engaño.

- Que es necesario afrontar las entrevistas con una actitud positiva y empática, congruente con el fin de la misma, actitudes que tendrán su efecto sobre los entrevistados. Estas actitudes deben alejarnos de todos aquellos sesgos y prejuicios que puedan distorsionar nuestra percepción y juicio y que fácilmente pueden verse reflejadas en nuestro comportamiento (gestos, tono de voz, etc.).

- La obligada objetividad y flexibilidad, además de grandes dotes intuitivas, nos deben conducir a enfrentar la situación de la entrevista o interrogatorio totalmente libres de expectativas. No debemos olvidar procesos tales como la Profecía Auto-cumplida, basada en la idea de que las expectativas producen la realidad, o el Efecto Pigmalión, que se basa en que las expectativas que tiene una persona respecto de otra puede influir en que ésta última se comporte de la forma en la cual esperas que lo haga.

- Que en la situación entrevistado-entrevistador han de utilizarse tácticas que la favorezcan, estableciendo una relación oportuna y de calidad (rapport) para su desarrollo en un clima confortable para ambos, basado en la confianza y evitando posiciones defensivas. Una escucha activa, la aceptación del entrevistado, una buena concentración en la interacción, la imparcialidad, la paciencia y los mensajes verbales y no verbales, junto a un manejo inteligente de los silencios, puede llevarnos a resultados satisfactorios.

Mención especial merece, entre las distintas fases a establecer para el desarrollo de la entrevista, la fase de preguntas, la formulación y el tipo de las mismas.

Respecto a la formulación, desde el punto de vista policial, lo importante es hacer las preguntas dentro del tono que se mantiene en una conversación, cuando lo hacemos con alguien que tiene conocimiento de algo que tú deseas conocer, no como las formulan jueces, fiscales o abogados, si bien deben hacerse de forma clara y concreta.

Los tipos de preguntas, que más adelante desarrollaremos, pueden dividirse en abiertas, cerradas, reflejas, directivas, directas, indirectas, de auto-evaluación, distractoras, capciosas, etc.

4.1.2.- El interrogatorio en España

En la bibliografía española las referencias más actuales consultadas, que contengan como tema específico el interrogatorio, son verdaderamente escasas, reduciéndose a los textos legales, obras basadas exclusivamente en comentarios a dichos textos, libros publicados pensando en que puedan servir de textos en academias policiales y, por último, textos elaborados “ad hoc” en las propias academias policiales y de uso interno en las mismas.

En beneficio de la claridad expositiva, dada la “aridez” y la farragosidad propia de todo el entorno de los procesos y procedimientos jurídicos y judiciales, en el apartado “Anexos” se incluyen las definiciones técnico-jurídicas de los conceptos utilizados, la traducción español-inglés de determinados conceptos y el contenido de los artículos de los diferentes textos legales utilizados.

También hay que tener en cuenta que los distintos textos legales y, por ende, las declaraciones y comentarios de los diferentes autores, utilizan los términos de manera muy poco precisa y de forma aleatoria, aún cuando entre ellos exista una verdadera diferencia de contenido.

De forma introductoria, diremos que nuestro Ordenamiento Jurídico establece que serán los miembros de la Policía Judicial los responsables de las investigaciones conducentes a la averiguación de los delitos públicos que se comentan en su ámbito de competencia (Art. 282 LECrim. Y Art. 4 del RD 769/87). Determina, además, quienes la componen tanto de forma genérica (Art. 283 LECrim.) como específica en sentido estricto (Art. 7, Real Decreto 769/1987, en adelante RD.) y los requisitos de selección, formación y perfeccionamiento de las Unidades Orgánicas de la Policía Judicial (Art. 39 a 45 del RD 769/87).

Con relación a la competencia, ésta viene establecida en la Ley Orgánica de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad en la que, al reconocer que la seguridad pública es competencia del Estado y que su mantenimiento corresponde al Gobierno de la Nación, determina la existencia de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad dependientes del Estado, el Cuerpo Nacional de Policía y la Guardia Civil, con competencia en todo el territorio nacional (Art. 9 LO. 2/86), con funciones específicas asignadas y que ejercen las funciones comunes en materia de seguridad ciudadana, cada Cuerpo en su ámbito territorial (Art. 11 LO. 2/86), de las Comunidades Autónomas y de las Corporaciones Locales (Art. 1 LO. 2/86).

De forma muy esquemática diremos que existen dos fases primordiales en nuestra actuación, la fase de Sumario, durante la cual se realizan todas aquellas actividades de investigación sobre el presente delito y las personas implicadas, y la fase del Juicio Oral en la que, en presencia de Juez, jurado (si es competente), defensa de las partes y Ministerio Fiscal, se reproducen todas las actuaciones para cumplir los principios de oralidad, publicidad y contradicción del proceso penal. Si bien los miembros de la Policía Judicial durante la primera fase, bajo la dirección de los Jueces y del Ministerio Fiscal llevan el peso de las investigaciones en general, en la fase del Juicio Oral, si son llamados, su actuación será tan solo como testigo o perito.

La actuación policial, en la mayoría de los casos, se inicia motivada por denuncia o querrela. La LECrim., en su Art. 259, establece que todo aquel que presencie la perpetración de un delito tiene la obligación de denunciarlo a Juez, Fiscal o miembro de la policía, con las limitaciones y excepciones que la propia ley establece.

A partir de ese momento, de oficio, o bajo la dirección de Juez Instructor o Fiscal, se inician las actuaciones necesarias que, tras la comprobación del delito, la investigación sobre los delincuentes, la recogida de pruebas o instrumentos del delito, etc., formarán parte del Sumario.

Todas sus actuaciones (diligencias o diligencias de prevención) estarán contenidas en un atestado (Art. 292 LECrim.). Por atestado, y siguiendo a Marchal (2003), podemos considerar el *“Conjunto de diligencias llevadas a cabo por la Policía Judicial traducidas a un documento, que se actúa a prevención del correspondiente órgano judicial o ministerio*

fiscal, al objeto de comprobar la existencia de un acaecimiento que pueda revestir carácter de delito (hecho histórico), verificar los elementos integrantes del mismo al objeto de determinar su ilicitud (hecho típico), aportando al órgano llamado a resolver en su día el material objeto de prueba que permita constatar el hecho en su doble vertiente y, en su caso, los presuntos responsables” (ver también Art. 282 LECrim., y otras definiciones en el apartado Anexos).

Diligencia, desde el punto de vista jurídico-penal se define como: “*Trámite de un asunto administrativo y constancia escrita de haberlo efectuado*” (entre otras).

Sin temor a equivocarse al identificar actuaciones con diligencias, una de las muchas diligencias que pueden formar parte del sumario, y para nosotros objeto de atención, es la declaración de las personas implicadas. Éstas, en todos los estamentos concernidos, y por la mayoría de los autores, se consideran los principales elementos de prueba que, junto con, o en ausencia de otras pruebas, aportan a los jueces y tribunales el conocimiento necesario para el enjuiciamiento de los casos que se les presentan, y no sólo sirven para trasladar a éstos dicho conocimiento, sino que también, en base a las mismas, los investigadores se hacen sus hipótesis de trabajo para intentar resolver los delitos, descubrir a los participantes en el mismo, depurar responsabilidades y poner a disposición de los tribunales a los responsables de los delitos.

Como ya hemos observado, nos encontramos con una amalgama de conceptos y definiciones que se usan de forma aleatoria y que intentaremos ir clarificando. Y dado que hemos tratado de forma genérica el testimonio, utilizaremos con preferencia éste término para englobar a todos los demás conceptos (declaración, manifestación, interrogatorio, testimonio,...), cosa que no podremos hacer al hablar de las denominaciones de las personas, ya que éstas dependen de la situación jurídico-procesal en la que se encuentren (testigo, acusado, imputado,...), a pesar de que la LECrim. emplea como sinónimos los términos imputado, inculcado y detenido.

La LECrim. en su Art. 259 establece la obligación de denunciar para todo aquel que presenciara o tuviera conocimiento de la perpetración de un delito público, y en los artículos siguientes expone las exenciones a dicha obligación, por diferentes razones. Hemos de tener en cuenta que la acción de denunciar no convierte al denunciante en parte

del proceso penal ni le exige más responsabilidad que la de participar ese conocimiento. También hay que señalar que el hecho de denunciar no obliga al denunciante a probar los hechos denunciados (Art. 264 LECrim.), pero se castiga la acusación o denuncias falsas (Art. 456 del Código Penal).

Presentada la denuncia, la autoridad o sus funcionarios procederan, de forma inmediata, a la comprobación de los hechos denunciados (Art. 269 LECrim.).

Aparte de las exenciones a denunciar (o a declarar) a las que nos referimos anteriormente (por razones de capacidad, parentesco, cargo, profesión u oficio), existen otras en función de la situación jurídica del sujeto. Así la Constitución Española (CE), dentro del Capítulo de reconocimiento de los derechos y deberes fundamentales de la persona, al hablar del “**detenido**” (Art. 17.3 CE) indica que “...no pudiendo ser obligada a declarar”. En consonancia, este derecho lo recoge el Art. 520 de la LECrim. en su párrafo 2 junto a otros como el de guardar silencio no declarando si no quiere, ... (apartados a y b), y en numerosas sentencias del Tribunal Constitucional (135/89; 186/90; 128/93; 152/93; 273/93; 290/93; 129/96) (Marchal, 2003).

En general, la declaración o declaración testifical ante la Policía Judicial se podría definir como “*La emisión de conocimiento que realiza una persona sobre los hechos que motivan las diligencias*” (Alonso, 1993).

Respecto a los **imputados**, estén o no detenidos, ya hemos visto que tienen derecho a no declarar y a no confesarse culpables (Art. 24.2 CE.; Art. 520 LECrim.), incluso se plantea la problemática de un “derecho a mentir” (Marchal, 2003), sin que esto tenga consecuencias en el procedimiento. Sin embargo nada impide que la persona detenida realice cualquier tipo de manifestación de forma voluntaria y con las exigencias legales (lectura de derechos previa, presencia de abogado defensor o renuncia al mismo, firma de la declaración), independientemente de que en la fase de Juicio Oral se ratifique, rectifique o niegue lo declarado, con la correspondiente afectación a su validez.

En cualquier caso, ante la policía o ante juez, la forma de realizar el interrogatorio no está regulada de forma expresa en la LECrim. pues a pesar de sus Títulos solo contiene referencias a algunos de sus aspectos, tales como:

- La no exigencia de juramento (en la fase de Juicio Oral), solo exhorto a decir la verdad (Art. 387 LECrim.).
- Que sus respuestas han de hacerse de forma precisa, clara y conformes a las preguntas formuladas (Art. 387 LECrim.).
- Que en su primera declaración se le preguntará por “las generales de la ley” y otros datos relativos a posibles antecedentes judiciales (Art. 388 LECrim; Marchal, 2003; Alonso, 2004).
- Que las preguntas se dirigirán a la averiguación de los hechos y de las personas que en ellos participaron (Art. 389 LECrim.).
- Las preguntas serán directas, no podrán hacerse de modo capcioso o sugestivo (Art. 389. 2 y 3 LECrim.). El concepto capcioso, entre otras posibles, tiene las siguientes significaciones, gramaticalmente insidioso, engañoso (Martín y Álvarez, 1999); que hace alusión a artificio o engaño (Alonso, 2004); artificioso, engañoso (Marchal, 2003). Por su parte sugestivo alude a insinuar, idea que sugiere (Martín y Álvarez, 1999), insinuación que sugiere la respuesta (Alonso, 2004) o insinuar una idea en el ánimo de alguien (Marchal, 2003).

Dentro del uso de la coacción y/o la amenaza han de estar comprendido tanto los métodos de interrogatorio ilegales o no admitidos en nuestro ordenamiento jurídico (administración de sueros, fármacos o drogas, el polígrafo, etc.) así como el uso del engaño, promesas, provocación de la fatiga, malos tratos, etc., o cualquier medio técnico, químico o psicológico que pueda afectar a la voluntad (Marchal, 2003).

Hoy día algunos de estos conceptos pueden estar desfasados en nuestra cultura policial, pero no hemos de olvidar que cuando se promulgó la LECrim., por RD. De 14 de septiembre de 1882, dominaba el proceso o sistema inquisitivo en el que se perseguía la prueba principal que era la declaración de culpabilidad -prueba- y no se vacilaba a la hora de recurrir a métodos hoy día considerados inhumanos (Martín y Álvarez, 1999).

- Al procesado se le pondrán de manifiesto todos los objetos para su reconocimiento (Art. 391 LECrim.).
- El juez podrá examinar al procesado en el lugar en que los hechos hubieren sucedido y poner en su presencia los objetos solos o mezclados con otros semejantes (Art. 399 LECrim., en relación con el 438 LECrim.).

- En la declaración se consignarán íntegramente las preguntas y las contestaciones (Art. 431 LECrim.).

Por lo que respecta a las **declaraciones de los testigos**, el procedimiento se encuentra también establecido y lo primero a resaltar es que, a diferencia del imputado, el testigo si está sometido a la obligación de declarar, constituyendo además un delito su no comparecencia a dicho acto (Art. 410 LECrim.), salvo las excepciones marcadas por la ley a declarar o a concurrir a llamamiento de Juez (Art. 411 y ss. LECrim.). Además, deberá prestar juramento de decir la verdad (Art. 433 LECrim.).

En los comentarios al articulado de la LECrim. se indica que los testigos son “*las personas físicas con la condición jurídica de terceros, que declaran en el proceso penal ante el Juez sobre los hechos y circunstancias pasadas*” y que “*el testimonio constituye un deber para todos, una obligación jurídica de carácter público*”.

Hay que volver a recalcar que esta obligación a declarar que reconoce la ley lo es ante la autoridad judicial y no se establece, de forma explícita, la misma obligación cuando lo es ante la Policía Judicial por lo que en caso de negativa a hacerlo sólo queda el recurso de recoger en el atestado esta negativa para conocimiento del Juez Instructor (Martín y Álvarez, 1999).

La excepción a la obligación de declarar de los testigos se reconoce para el caso de que la contestación a alguna de las preguntas puede perjudicarlo de una manera directa e importante, salvo que el delito revista suma gravedad (Art. 418 LECrim.).

Respecto a la forma de declarar se establece que:

- Será separada y secretamente en presencia de Juez Instructor y Secretario (Art. 435 LECrim.).
- El Juez le dejará narrar sin interrupción los hechos sobre los que declare, exigiéndole solamente explicaciones sobre conceptos oscuros o contradictorios, dirigiendo posteriormente las preguntas que estime oportunas para el esclarecimiento de los hechos (Art. 436 LECrim.).

- Al igual que ocurría con el procesado, no se le realizarán preguntas capciosas, ni sugestivas, ni se utilizarán coacción, engaño, et. (Art. 439 LECrim.).

No obstante el análisis de ambos artículos nos marca una diferencia jurídico-procesal de ambas figuras (Art. 389 en relación con el 439 LECrim.).

Por sus posibles implicaciones prácticas es conveniente resaltar dos diferencias, en relación con los requisitos procedimentales, entre la toma de declaración a testigos y a procesados. La primera de ellas es la no necesidad de la presencia de letrado en la declaración de los testigos y la segunda es que no es necesario que en la declaración de los testigos se consignen íntegramente las preguntas y las respuestas, como así se exige para la declaración de los procesados. Ambas pueden facilitar, o haber facilitado, actuaciones impropias por parte de “hábiles” interrogadores, que la leyenda negra se encarga de sobredimensionar.

No obstante, la práctica y la experiencia nos dice que los testigos y las víctimas, por supuesto, son personas proclives a cooperar con los investigadores, las víctimas porque mantienen con los policías una coincidencia de intereses en su deseo de descubrir al agresor y que “pague” sus culpas, y los testigos porque, al menos así nos gustaría creer, están motivados por un afán de justicia. Pero pueden ser otros muchos los estímulos que les empujen a colaborar, si bien hay que dejarles claro que pueden encontrarse con algunos inconvenientes derivados de la estructura procesal, motivo único que en ocasiones les lleva a alegar el característico “no se nada”, “no he visto nada”, etc., excusa común para evitar seguir en el proceso (Alonso, 1993; Martín y Álvarez, 1999).

A pesar de la falta de atención que en nuestro ordenamiento jurídico se dispensa al testigo-víctima, es obligatorio referirse al testimonio de ésta. Como dice García-Pablos (1999) el interés por la víctima es un fenómeno reciente, pues ésta solo ha recibido la compasión social, mientras que todo el interés penal o criminológico se ha volcado siempre sobre el delincuente, dado que el Estado, a través del Ministerio Fiscal, ha asumido el papel procesal que a la víctima le correspondería.

La práctica jurídica ha venido demostrando que el testimonio de la víctima, que posee especial relevancia en determinados delitos dado que a veces es la única declaración

con la que se cuenta, es el testimonio contra el que se concentra la mayor parte del tiempo empleado en la fase de Juicio Oral para lograr su descrédito ante Juez, Tribunal o Jurado. Las características necesarias que debe reunir y las contradicciones que pueden alegarse por la parte contraria (STS de 23 de marzo de 1997) pueden llegar a dar como resultado la impunidad en muchos delitos (Alonso, 2004).

Aparte de los textos que hemos podido consultar en los Centros de Formación, de Promoción y de Especialización de los diferentes Cuerpos Policiales, existen en sus programas curriculares alguna sesión dedicada de forma específica al Interrogatorio, dentro del capítulo de las Técnicas de Investigación.

Estos temarios, basando su parte procesal estrictamente en la legislación a la que antes hemos hecho referencia, tienen un gran margen de maniobra en aquellos aspectos no regulados legalmente y que son importantes dentro de la técnica policial y a los que no se hace referencia.

Es lógica también la existencia de una diferencia cualitativa dentro de esta formación, dado que las funciones y responsabilidades de las distintas especialidades policiales son diferentes. Como ejemplo, y por ser una parte importante de la fase experimental de este trabajo, en el apartado Anexos se incluye el tema sobre el Interrogatorio que se imparte en la Academia de Formación para el acceso a la Escala de Guardias y Cabos del Cuerpo de la Guardia Civil. Ni que decir tiene que el nivel de contenido es el más elemental de cuantos se imparten en el resto de los Centros de Formación, Promoción o Especialización (la Academia para el acceso a la Escala de Oficiales en sus sedes de Aranjuez y San Lorenzo de El Escorial, ambas en Madrid; la Academia para el acceso a la Escala de Suboficiales, sita en Baeza, Jaén; la Academia de Formación ubicada también en Baeza; y la Escuela de Especialización sita en Valdemoro, Madrid).

De un análisis general de toda la bibliografía consultada podemos extraer las siguientes conclusiones:

- En todos los escritos, incluidos los textos legales, se mezclan de una manera más o menos deslavazada aspectos legales, de técnica policial, de habilidades

de comunicación y principios muy básicos de psicología en aspectos como percepción, memoria, recuerdo, reconocimiento, etc., pero sin especificar las bases fundamentales de la existencia de esas diferencias entre interrogatorio y entrevista.

- Salvo en algunos textos (Marchal, 2003), no se establece diferenciación entre interrogatorio y entrevista, equiparando dichos conceptos a pesar de las diferencias claras, diferencias que quedarán aún más patentes al tratar el tema de la entrevista en el siguiente apartado.
- Dadas las deficiencias de regulación, la Policía Judicial puede adoptar, y de hecho así ha ocurrido, un sistema de actuación personal y diferente de todos los demás (“cada maestrillo tiene su librillo”) que a fuerza de aplicarlo y haber obtenido “resultados” se mantiene de forma permanente (a pesar de sus deficiencias y errores) siendo reacios al empleo de todas aquellas “innovaciones” que se les sugiere, en parte porque proceden de una ciencia sobre la que recaen muchas reticencias y, en parte, porque para muchos de ellos la utilización de técnicas desconocidas o nuevas les provoca inseguridad, maxime si su empleo se realiza “en presencia de público”.

De forma general, los agentes policiales en sus intervenciones: a) actúan con la actitud del que “dirige” la investigación en todos sus aspectos, imbuidos de una “personalidad autoritaria” que, en algunas ocasiones, les reporta beneficios; b) proceden a la formulación de una serie de preguntas, bien en rígida sucesión con un orden preestablecido para todos los casos, bien de forma aleatoria; y c) simultanean estas actuaciones con la recogida a máquina de las manifestaciones, en tiempo real con la emisión de la manifestación, declaración, etc.

Respecto a los problemas que presenta el procedimiento de actuación hasta aquí descrito, son varios los que podemos plantear:

- Al testigo se le somete a numerosas interrupciones en su manifestación, lo que afecta a la concentración del mismo en el relato de los hechos, provocando a veces cansancio, a veces aburrimiento, en la mayoría de los casos generando

una situación estresante que no ayuda en nada a establecer una relación adecuada (rapport).

- El testigo, cuando se emplea un sistema de preguntas rígido, preestablecido de antemano, pierde frecuentemente el hilo de su pensamiento.
- El testigo debido a preguntas cerradas, o en forma negativa, de los investigadores, responden de manera pasiva, breve y directa o bien omite parte de la información de que dispone.
- El testigo, ante la formulación de preguntas “dirigidas” o “sugestivas”, que inducen la respuesta esperada, pueden contestar en ese sentido, incluyendo incluso informaciones erróneas.
- Por último, los testigos, movidos unos por intereses personales, otros por las demandas de los investigadores y a veces por motivos de deseabilidad social, pueden en sus manifestaciones no ser lo suficientemente objetivos para que su testimonio tenga valor procedimental.

Todos los problemas que, sin haber querido ser exhaustivos, hemos relacionado anteriormente, serán tratados con más profundidad en el próximo apartado.

No obstante, es de justicia resaltar las aportaciones psicológicas que se han hecho a la técnica policial en nuestro país por parte de uno de los autores más implicados en el mejor desarrollo de la práctica policial, aunque su preparación académica sea en ciencias jurídicas y no psicológicas.

En su libro, Marchal (2003), dice que *el testimonio implica “la renovación intelectual” de la experiencia vivida, por lo que en su evacuación, entran en juego las siguientes operaciones mentales:*

- *La percepción sensible de las cosas o el hecho, que tanto difiere según los individuos y las condiciones en las cuales se encuentran.*

- *La memoria, complejo proceso que comprende varias operaciones; en primer lugar, la conservación de las impresiones sensibles; después, la reproducción de los recuerdos, su evocación y su reducción en el tiempo. Entendemos por memoria, según el concepto actual del mismo “un conjunto de procesos activos de reconstrucción, donde la persona no registra mecánicamente los hechos y datos para su posterior repetición, sino*

que los elabora e interpreta de un modo activo, integrándolos en y desde sus conocimientos previos.

- La deposición o comunicación de los recuerdos a la autoridad encargada de recogerlos como apreciación final destinada a informar al Juez.

A la vista de estos condicionantes, será preocupación esencial del instructor de un atestado al tomar manifestación a un testigo:

1º.- Provocar el recuerdo de todos y cada uno de los pormenores del suceso, interrogando sobre detalles o aspectos a los que el deponente pudiere restar importancia o que precisen de un esfuerzo suplementario de memoria, para lo que será especialmente eficaz la tarea inquisitiva.

2º.- Sistematización de lo evocado por el deponente, ordenando y articulando momentos, situaciones, ideas primarias y subordinadas, objetos, personas, motivaciones, etc., y, estructurarlo armónicamente.

3º.- Correcta redacción de lo expresado por aquél, pudiendo emplear sus propias palabras o, si las utilizadas no son adecuadas (por el sentido o la construcción de las frases), emplear sinónimos o estructuras idóneas que signifiquen la idea que pretende exponer.

4º.- Correcta valoración e interpretación del testimonio, para lo cual será necesario aplicar las reglas de la sana crítica; reglas que no se recogen en lugar alguno, pero que en cuestión de testimonios deberán atender como referencia obligada a:

- Autoridad de la persona que presta declaración, tanto en relación con su rol social como de su autoridad personal (antecedentes, mendacidad reconocida, etc.)
- En relación con el objeto de su declaración, sobre todo si tiene algún tipo de interés en el asunto que se ventila
- El contenido de la declaración y, sobre todo, los resultados que de la misma se pueden derivar.

4.1.3.- Resumen y Conclusiones.

Desde el punto de vista de la psicología, lo recogido en este apartado era, hasta fechas recientes, toda la ayuda que se le prestaba a la ciencia policial especialmente en la

recogida de los testimonios de las personas implicadas en un acontecimiento de apariencia delictiva, por parte de los miembros de los cuerpos policiales.

Este desconocimiento de las técnicas era, en numerosas ocasiones, una excusa para justificar determinadas actuaciones “erróneas”, pero hoy día, de forma injustificable, aún se siguen cometiendo errores atroces en la actuación de las fuerzas policiales, no solo en los Estados Unidos y debido a su ordenamiento jurídico, sino en todo el mundo, incluida, por supuesto, España.

A lo largo del estudio he venido exponiendo mi pensamiento sobre actuaciones en las cuales, profesionalmente, me encuentro implicado. Es fácil, para muchos, hacer reflexiones mucho más “mordaces” y éstas deben ser aceptadas siempre que sean algo más que una mera crítica. Entre estas reflexiones, a las que la gente en general no le presta atención, y como resumen del capítulo, voy a traer a estas páginas las que considero más importantes y a tener en cuenta.

Para ello voy a seguir los planteamientos de Kassin (1997), que tienen la suficiente actualidad como para pensar que el problema está aún latente y pendiente de solución, dado que para este autor han surgido preguntas básicas en relación con los interrogatorios de la policía, el riesgo de las falsas confesiones y el impacto que tal hecho tiene sobre un jurado.

En el derecho penal, la prueba de la confesión es el arma más potente para el fiscal y juega un papel vital para los cuerpos policiales, pero para entender completamente la psicología de las confesiones criminales debemos hacernos tres preguntas:

- a) ¿Cómo interroga la policía a la gente para que confiesa?, es decir, ¿qué técnicas de influencia social utilizan?
- b) ¿Cuáles son los efectos de estos métodos en el comportamiento?, es decir, ¿elicita confesiones solamente de los sospechosos que son culpables? o ¿los inocentes a veces también confiesan delitos que no cometieron?
- c) Cuando una confesión no voluntaria es llevada a un juicio, ¿los jurados descartan la prueba, como es preceptivo, de acuerdo con la ley?

Para los agentes policiales el propósito del interrogatorio es doble: obtener una confesión total o parcial y elicitar información sobre cualquier otra prueba relevante para el caso.

Simon (1991) describe al interrogador policial como: “*un vendedor, un buhonero, como un ladrón y pico de oro, como cualquier hombre que siempre vendió coches usados o vías de aluminio, tanto más cuando, de hecho, consideras que te está vendiendo largos periodos de prisión para clientes que no tienen una verdadera necesidad de ese producto*”.

Aún hoy están disponibles diferentes manuales que aconsejan y adiestran a los policías en cómo pueden obtener las confesiones de sospechosos criminales recalcitrantes (Aubry y Caputo, 1980; MacDonald y Michaud, 1987; O'Hara y O'Hara, 1981).

Pero el más popular de todos es el de Inbau, Reid y Buckley (1986), y que está inspirado en el *Interrogatorio Policial: Manual para los investigadores* de Walkley, publicado en 1962, primer manual publicado en Inglaterra.

Inbau et al., (1986) describen con vivos detalles un procedimiento de nueve pasos diseñado para vencer la resistencia de los sospechosos reticentes:

- 1.- Comenzar enfrentando al sospechoso con su culpabilidad.
- 2.- Desarrollar “temas” psicológicos que justifiquen o disculpen el delito.
- 3.- Interrumpir todas las declaraciones de negación.
- 4.- Vender las objeciones emocionales, morales y de hecho del sospechoso a las acusaciones.
- 5.- Asegurar que el sospechoso, cada vez más pasivo, no desconecte.
- 6.- Mostrar empatía y comprensión y animar al sospechoso a decir la verdad.
- 7.- Ofrecer al sospechoso una explicación alternativa para salvar las apariencias de su acción culpable.
- 8.- Conseguir que el sospechoso cuente los detalles del delito, y
- 9.- Convertir esta declaración en una confesión completa y escrita.

Esta técnica lleva a muchos sospechosos a auto-incriminarse para reducir las consecuencias negativas percibidas de confesar mientras incrementa la ansiedad asociada con la mentira.

Inbau, en base a su experiencia afirma que es posible, utilizando varias claves, verbales y no verbales, distinguir entre negaciones hechas por culpabilidad y de sospechosos inocentes y, haciendo esta distinción, es necesario formular una estrategia eficaz. Mantienen, por ejemplo, que “el sospechoso inocente dará respuestas concisas dado que no tiene miedo de ser atrapado” y “se sentará erguido, pero no rígido, posicionado directamente frente al interrogador”, “el sospechoso culpable no mantiene un contacto ocular directo” y “será demasiado educado”.

Kassin y MacNall (1991) analizaron las diferentes estratagemas descritas por Inbau et al. (1986) y las dividieron en dos categorías. A una la denominaron “*maximización*”, en la que el interrogador utiliza “tácticas de intimidación o amedrantamiento” diseñadas para intimidar al sospechoso que se considera culpable. Esta intimidación se lograba exagerando la gravedad del delito y la magnitud de los cargos, e incluso haciendo falsas o exageradas afirmaciones acerca de las pruebas existentes (identificación por testigos, prueba del detector de mentiras manipulada, existencia de huellas dactilares u otros tipos de pruebas forenses, confesiones hechas por cómplices, etc.). La otra, la “*minimización*” es una técnica de “venta por persuasión”, técnica en la que el policía intenta inspirar al sospechoso un falso sentido de seguridad ofreciéndole simpatía, tolerancia, excusas para salvar las apariencias, y justificación moral; culpando a la víctima o a un cómplice, y minimizando la gravedad o magnitud de los cargos.

Para minimizar el riesgo de que la gente confiese delitos que no cometieron, los tribunales rechazan sistemáticamente las confesiones que han sido obtenidas bajo amenazas de duras penas o promesas de benevolencia en las sentencias, y sin embargo, con frecuencia, no excluyen aquellas en las que contingencias positivas o negativas son simplemente “supuestas”.

Como ejemplo, en “El Estado contra Jackson (1983)” el sospechoso de asesinato James Jackson fue engañado por la policía haciéndole creer que la sangre de la víctima estaba en sus pantalones, que sus zapatos coincidían con las huellas de calzado encontradas en la escena del delito, que sus huellas dactilares estaban en el arma homicida, y que fue

visto por un testigo. También se le llevó a creer que si decía la verdad (confesaba) el tribunal examinaría su caso desde una perspectiva más favorable. De este juicio un comentarista dijo: “el caso que los detectives presentaron contra Jackson, construido con pruebas falsas, le ataba tan eficazmente como un par de grilletes”.

La medida de la validez real de la prueba de la confesión tendría que evaluar la frecuencia combinada con la que la gente verdaderamente culpable confiesa y la verdaderamente inocente que no. En este aspecto son posibles dos tipos de resultados:

- Falsos negativos, cuando los sospechosos culpables no confiesan.
- Falsos positivos, cuando los sospechosos inocentes confiesan.

El contexto del sistema legal se basa en la idea de que es mejor absolver a diez culpables que condenar a un inocente, y a la luz de la 5ª Enmienda (U.S.), derecho a la no auto-incriminación, el error Falso positivo es menos frecuente que el negativo pero al mismo tiempo es el que presenta los mayores problemas.

Una confesión falsa positiva es una declaración de auto-incriminación que se manifiesta sin presión externa por parte de la policía. Pero ¿por qué una persona voluntariamente se declara culpable de un delito que no cometió? Puede haber varias razones. A veces la razón es la protección de una tercera persona, familiar o amigo. Otra puede estar más próxima a la psicología clínica que a la experimental, que incluye una necesidad patológica de fama, aceptación, reconocimiento o auto-castigo.

En contraste con las anteriores, nos podemos encontrar con las denuncias de coacción de confesiones falsas, aquellas en las que los sospechosos confiesan bajo la presión de un “intenso interrogatorio”, sea por sumisión o internalización. Sumisión (conformidad) se refiere a un cambio en el comportamiento público de una persona con un propósito instrumental. Los individuos que están, por carácter, predispuestos a presentar sumisión en situaciones de influencia social, pueden ser particularmente vulnerables a este efecto. Por otra parte, internalización se refiere a la aceptación privada de las creencias, pensamientos u opiniones expuestos por otros.

Estas confesiones ocurren cuando un sospechoso confiesa para escapar o evitar un interrogatorio aversivo o ganar una recompensa prometida. La historia está llena de ejemplos de ambos tipos, causadas por informaciones erróneas post-acontecimiento, inducción hipnótica, por falsos recuerdos, etc. que afectan tanto a los niños como a los adultos (Loftus, 1993; Loftus, Millar y Burns, 1978; McCloskey y Zaragoza, 1985; Weingardt, Loftus y Lindsay, 1995; CECI y Brusck, 1993; CECI, Ross y Toglia, 1987; Dywan y Bowers, 1983; Read, 1995; Roediger y McDermott, 1995; Hyman, Husband y Billings, 1998).

Hasta ahora, los intentos para evaluar esta forma poderosa de prueba han tenido un resultado limitado y sugieren que el sistema de justicia criminal, actualmente, no proporciona la protección adecuada a la gente calificada como “sospechosa” y que existen graves peligros asociados al uso de la confesión como prueba.

Los problemas, al parecer, son triples:

- a) La policía, con frecuencia, utiliza la mentira, la superchería, el engaño y métodos de interrogatorio psicológicamente coactivos.
- b) Estos métodos, a veces, provocan que la gente inocente confiese delitos que ellos no han cometido, y
- c) Cuando las confesiones obtenidas bajo coacción son presentadas en salas de justicia, los jurados no descartan por completo esa información a la hora de alcanzar un veredicto.

Como colofón, personalmente considero que la psicología tiene un papel muy importante en esta área. Los expertos legales han venido afirmando que la prueba de la confesión es el arma más poderosa para la acusación, incluso más que el testimonio de los testigos. Todavía, a pesar de cientos de estudios sobre los testigos llevados a cabo en los últimos años, que han formado un gran cuerpo de conocimiento, en su mayoría consensuado por los expertos (Kassin, Ellsworth y Smith, 1989), el tópico de la prueba de la confesión ha sido pasado por alto en la comunidad científica.

Si queremos proporcionar las mejores guías en este aspecto, es necesaria la realización de mucha más investigación, y en profundidad, pues la posibilidad de sentenciar a un inocente, por pequeña que sea la pena, así lo demanda.

LA ENTREVISTA

4.2.- LA ENTREVISTA

INTRODUCCIÓN

Como ha sucedido con conceptos anteriores, la entrevista definida en el diccionario de la RAE, como “Acción y efecto de entrevistar o entrevistarse” o “Vista, concurrencia y conferencia de dos o mas personas en lugar determinado, para tratar o resolver un negocio” está muy lejos de tener valor en el contexto policial. En este ámbito, y desde que comenzamos nuestras investigaciones y experimentaciones, asumimos por completo las características definitorias que para la entrevista estableció Rabon (1992) y su diferencia con el interrogatorio.

Para nosotros tiene, además, otras finalidades. Por una parte, intentar imbuir en los agentes policiales el sentido de la diferencia existente con el interrogatorio y, por otra, intentar, de cara a la población “civil”, “dulcificar” los términos policiales a los oídos de las personas inocentes que se puedan ver implicados en procedimientos criminales. Pero ni que decir tiene que para la Psicología cognitiva y con el objetivo de obtener el mejor rendimiento en las investigaciones, lo más importante es el ambiente de colaboración y empatía en el que la entrevista debe desarrollarse.

Si bien las definiciones de diccionario dadas para la entrevista, en general, son asumibles en el contexto de la sociedad civil, en el contexto policial ni lo son ni el concepto posee un valor único. Como veremos más ampliamente en páginas posteriores, existe en nuestra cultura policial la denominada “Entrevista Tradicional” (ET) caracterizada por la actuación “libre” del agente policial, que hace lo que sabe, que no es mucho, y lo que puede, que a veces es menos, y con un procedimiento rígido pregunta-respuesta sin libertad para salirse del “guión” ni el entrevistador ni, por supuesto, el entrevistado. Este procedimiento rígido y autoritario es muy “cómodo” para el entrevistador, sobre todo para los poco experimentados o faltos de habilidades y conocimientos, dado que no permite al entrevistado más que dar contestaciones monosilábicas y hablar en estos términos única y exclusivamente de lo que se le pide, lo que provoca la clara diferenciación de roles, el agente como la autoridad y el entrevistado como el “sometido”.

Si, aún dentro de este contexto rígido, disponemos de un protocolo de preguntas ordenadas y con una determinada estructura lógica, permitimos respuestas más amplias e incluso abordar algún punto que no figure en el protocolo, estaremos ante una Entrevista Estructurada o Semiestructurada (EE).

Cuando a este tipo de relación le aplicamos los principios teóricos fundamentales que, de forma primaria, forman parte de los elementos principales del testimonio, la memoria y la comunicación, estamos ante la Entrevista Cognitiva (EC) que, como veremos, también ha ido sufriendo mejoras a lo largo de la gran cantidad de tiempo de investigación que se le ha dedicado y que constituye, unánimemente aceptado por la comunidad científica, una poderosa y eficaz herramienta para la investigación policial especialmente, pero que puede ser aplicada en cualquier situación en la que las partes implicadas no sean policías o personas relacionadas con sucesos criminales, como pueden ser en contextos laborales de entrevistas de selección, en contextos sanitarios para la realización de entrevistas clínicas y en cualquier otro campo en el que, simplemente, una persona quiera saber lo que otra conoce sobre un determinado asunto.

Pero a pesar de lo dicho y dado que en la mayoría de los casos no es que no sepan de la existencia de estos tipos de entrevista, sino que no quieren saberlo, cada uno de los miles de agentes policiales en ejercicio, especialmente en nuestro país, y sobre todo los más veteranos, siguen llevando a cabo su “propio y personalísimo” tipo de entrevista porque siguen el dicho de que “cada maestrillo tiene su librillo” y creen que les va bien con él, pero la realidad esconde el miedo y la desconfianza a enfrentarse con algo que no conocen y que les produce inseguridad.

El inicio de esta gran cantidad de investigación, de la cual a estas páginas solo traemos una pequeña parte, fue debida a la gran alarma social que se provocó allá por los años 80 ante numerosos errores policiales y judiciales que llevaron a muchas personas a ser ejecutadas por delitos que no cometieron o a pasarse muchos años en prisión hasta que quedó demostrada su inocencia. Todo ello por no disponer de instrumentos o procedimientos que no solo aumentaran la cantidad de información a obtener, sino también su calidad medida en términos de exactitud y fiabilidad.

Como he dicho anteriormente, existen numerosas publicaciones, libros y artículos científicos, en muchos países del mundo, especialmente en Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia y, por supuesto, en España, en dos vertientes bastante diferenciadas. La vertiente de la psicología básica en estudios puros de memoria, y la vertiente de la ayuda a recordar a determinadas personas los hechos vividos o presenciados, tanto traumáticos como sin componente emocional.

De toda la bibliografía revisada he seleccionado aquella que va más con nuestro enfoque, enfoque de ayuda al recuerdo, que es el enfoque policial. El criterio que he seguido en su exposición ha sido el cronológico, ya que de esta forma hemos ido avanzando poco a poco desde el nacimiento de la Entrevista Cognitiva (1984), viendo sus modificaciones y las aportaciones de los diferentes investigadores, hasta llegar al tipo de entrevista que hemos aplicado en nuestras últimas investigaciones y, por supuesto, en el trabajo que figura en la parte experimental que veremos en el último capítulo.

4.2.1.- La entrevista Cognitiva (EC). Nacimiento y componentes cognitivos

La técnica de la EC. ha recibido considerable atención como una de las técnicas de entrevista más eficaces aplicadas a investigaciones de la vida real, especialmente a las investigaciones policiales, habiendo demostrado ser una de las áreas con más éxito en la investigación de la memoria. Se ha afirmado de forma generalizada que la EC incrementa la cantidad total de información correcta informada sin que se incremente el número de errores.

Sin duda alguna su nacimiento, evaluación, aplicación y replicaciones, las encontraremos en los estudios de Geiselman y su equipo de investigadores, por lo que a ellos prestaremos especial interés.

Geiselman et al. (1984), como otros autores posteriormente (Geiselman, Fisher, MacKinnon y Holland, 1985; 1986; Fisher, 1995; Köhnken et al., 1991; Kebbell y Milne, 1998; Köhnken, Milne, Memon y Bull, 1999; Wells et al., 2000), hacen referencia al estudio de la Rand Corporation sobre el proceso de investigación y la resolución de casos judiciales basados en la información aportada por la víctima y los testigos, como base para el inicio de este tipo de investigación. Se considera que la aptitud de los investigadores

policiales para obtener testimonios cuantitativa y cualitativamente importantes es vital para la actividad policial. Dichos informes deberán ser obtenidos en ambientes confortables y relajados, en especial ante testigos voluntariosos, si bien Loftus (1979), en sus estudios de laboratorio no confirma estos resultados.

Lo importante de las investigaciones de Geiselman et al. (1984) es que sus técnicas para mejorar el recuerdo tienen, en su totalidad, una base cognitiva y su estudio en el laboratorio tiene como finalidad evaluar los resultados y aplicarlos a contextos reales.

El diseño experimental evalúa una serie de técnicas a las que, en su conjunto, denominan “entrevista cognitiva”, técnicas que no han sido aplicadas sistemáticamente en situaciones de testigos para probar su validez. Estas técnicas proceden de dos perspectivas fundamentales en la teoría cognitiva: el principio de especificidad de la codificación (Tulving y Thomson, 1973) y del enfoque multicomponente del trazo de memoria (Wickens, 1970).

El principio de especificidad de la codificación sostiene que la efectividad de una investigación de recuperación está determinada por su similitud con las operaciones de codificación (adquisición). Así, el ambiente de recuperación que eficazmente reinstaure el ambiente original mejoraría el recuerdo. Se ha demostrado que esta reinstauración del contexto físico y personal puede ser lograda en gran medida sin volver al escenario original, simplemente imaginándolo mentalmente (Smith, 1979).

El enfoque multicomponente de la memoria postula que el trazo de memoria no es una representación unitaria, holística del acontecimiento original, sino una compleja variedad de muchas características.

Los autores intentan explotar esta dimensión de la memoria estimulando a los testigos a disminuir el criterio subjetivo de éstos a la hora de dar información, aún parcial, cuando parte de la información es inaccesible. Como es lógico esta relajación del criterio conlleva el riesgo de generar más información incorrecta.

Teniendo en cuenta además el enfoque multicomponente de la memoria, se intenta la recuperación a través de diversas técnicas y perspectivas, dado que con cada una de ellas se puede tener acceso a un determinado tipo o cantidad de información.

Hasta la fecha una de las técnicas más espectaculares desarrolladas para facilitar la memoria de los testigos era la entrevista bajo hipnosis (Reiser, 1974, 1976). Mientras que los investigadores policiales apoyaban la hipnosis, otros, incluidos investigadores científicos, cuestionaban su capacidad para mejorar la memoria de los testigos (Buckhout, 1981; Putnam, 1979), además de que el testimonio de las víctimas o los testigos obtenidos bajo hipnosis no eran universalmente aceptados ni permitidos como evidencia en las cortes judiciales.

Con estas bases teóricas, Geiselman et al. (1984) diseñan su experimento en el que como estímulo utilizan una escenificación de un incidente entre el profesor y dos intrusos que interrumpen en el aula de clase. Sus testigos eran estudiantes universitarios de psicología y fueron divididos en dos grupos, uno control y el otro experimental.

La prueba se llevaba a cabo a través de un folleto con la siguiente estructura:

- En la primera página se hacía una pregunta abierta en estos términos: *“Indique tantos detalles como le sea posible recordar sobre el incidente implicando a la persona (o personas) que interrumpieron el experimento en nuestra última reunión”*. Para contestarla tenían cincuenta líneas y debían poner cada elemento de información en una de ellas.
- Tras la pregunta abierta se les hacía una serie de preguntas directas y se les pedía contestar a todas ellas, pero sin que se vieran forzados a “inventar” para contestarlas. Las preguntas estaban relacionadas con la descripción de las personas (sexo, raza, edad, peso, color del pelo y longitud del mismo), si durante el incidente se mencionó algún nombre, si los intervinientes tenían alguna característica en su forma de hablar, describir las ropas utilizadas por los intrusos.
- Una segunda serie de preguntas directas estaban relacionadas con la descripción de cualquier objeto que los intrusos llevaban o se llevaron.

- En una tercera serie se les pedía recordar los acontecimientos en relación con las conversaciones que se mantuvieron durante el incidente.

En un cuestionario final se les pedía, solo a los testigos en la condición EC, que indicaran su evaluación subjetiva sobre cada una de las técnicas empleadas en esta condición.

A los testigos de la condición EC, y en cada una de las preguntas directas, se les hacía un recuerdo “dirigido”, dándoseles instrucciones al respecto, tales como *“Piense si el intruso o intrusos le recuerdan a alguien que usted conozca. Si es así, piense de qué lo conoce. Si el intruso o intrusos encajan en algún estereotipo. Si había algo inusual acerca de su apariencia física”*, y así para cada una de las preguntas y en el sentido de las mismas.

A los sujetos en la condición EC y antes de comenzar a responder la pregunta abierta se les instruía en el uso de las cuatro técnicas cognitivas de recuperación de la memoria, “reinstauración del contexto”, “escribirlo todo”, “recordar el acontecimiento en diferentes órdenes” y “cambiar de perspectiva”, cuyos descriptores se encontraban escritos, a su vista, en una gran pizarra existente en el aula. Dichos descriptores estaban escritos en los siguientes términos:

- a) *”Intente reinstaurar en su mente el contexto que rodeaba al incidente. Recuerde cómo era físicamente la habitación y donde estaba usted situado. Recuerde cómo se sentía en ese momento y piense acerca de sus reacciones ante el incidente”*.
- b) *“Algunas personas no revelan información porque creen no estar bastante seguros acerca de lo que recuerdan. Por favor, no elimine nada. Por favor escríbalo todo, incluso las cosas que piense no son importantes. Solamente asegúrese de indicar a la derecha cuán seguro está de cada ítem”*.
- c) *“Es natural examinar el incidente desde el principio al final, y esto es probablemente lo que harías al principio. No obstante, mucha gente puede encontrar más información si también repasa los acontecimientos en orden inverso. Es decir, tu puedes comenzar con el hecho que más te impresionó y luego, desde ahí, continuar tanto hacia delante como hacia atrás en el tiempo”*.

- d) “Intente adoptar la perspectiva de otros que estaban presentes durante el incidente. Por ejemplo, intente situarse en el papel del experimentador y piense lo que debió haber visto”.

Sus conclusiones más importantes para nuestro trabajo fueron:

- Que los sujetos que recibieron la EC produjeron significativamente más información correcta tanto sobre personas como acontecimientos que los sujetos de la entrevista control. Para los objetos la diferencia no era significativa.
- La condición EC no produjo más errores que la entrevista control. Se provocó más información incorrecta sobre personas y acontecimientos con las preguntas directas que con las abiertas.
- Respecto a la confianza de los testigos, los que recibieron la EC fueron significativamente más seguros en sus respuestas que los del grupo control, más para la información correcta y algo menos para la incorrecta, pero las diferencias no fueron estadísticamente significativas.
- El 84% de la información obtenida con la EC era correcta.

Cuadro 1

Resumen de la investigación de Geiselman et al. (1984)

Entrevistadores: No existían.

Testigos: 16 estudiantes universitarios de la UCLA.

Grupos: Control y EC.

Duración del estímulo: 15-20 segundos.

Demora del recuerdo: 48 horas.

Material estímulo: escenificación de un incidente en un aula de clase.

Resultado: Grupo EC > Grupo Control

Beckerian y Dennett (1993) han sido los autores que mejor han descrito estas técnicas cognitivas. Para ellos los componentes cognitivos de la EC lo son en aplicación de cuatro estrategias mnemónicas básicas. Estas estrategias están, en principio, dirigidas a lo que se denominaría *procesos de memoria explícita* (Schacter, Cooper y Delaney, 1990). *Memoria explícita* se refiere a situaciones en las que el individuo está consciente e intencionadamente recordando un episodio específico. La *Memoria implícita* se asume que

actúa sin la intención de recordar, es decir, no requiere que la persona sea consciente de que está implicado en el acto de recordar. Ante esta distinción las estrategias mnemónicas se centrarían en el uso de estrategias de memoria explícita (Py y Ginet, 1995).

Su definición de las técnicas es la siguiente:

a) Reinstauración (o restauración) mental del contexto. Al individuo se le pide intentar reinstaurar, o recrear, lo más completo posible el contexto que rodeaba al acontecimiento, incluyendo el estado emocional interno.

La razón teórica para el uso de esta estrategia está derivada de los trabajos de Tulving y Thomson sobre el principio de especificidad de la codificación, asumiendo que esta estrategia proporciona claves adicionales para que en la recuperación sean reincorporadas características presentes en el momento de la codificación original (Cutler, Penrod y Martens, 1987; Malpass y Devine, 1981; Smith, 1979).

La restauración puede conseguirse por varios caminos y puede implicar la generación interna de características presentes en el momento de la codificación que pueden ser de naturaleza perceptual, como resultar de procesos de formación de imágenes. Como veremos, en la EC Revisada, la restauración del contexto se distingue de la estrategia mnemónica de formar imágenes, habiendo fundamentos empíricos para hacer esta distinción, teniendo, la primera, efectos más resistentes que la segunda.

b) Decirlo todo. El individuo es estimulado a decir todo lo que pueda recordar, con independencia del nivel de confianza subjetiva asociada a la información. Mucha gente piensa que la confianza es un indicador fiable de la exactitud de la información (Loftus, 1979; Noon y Hollin, 1978). Como consecuencia pueden recortar el recuerdo si no están seguros acerca del elemento de información o si piensan que la información es irrelevante. No obstante el trabajo empírico sugiere que la relación entre confianza y exactitud es poco fiable (Bassin, Ellworth y Smith, 1989; Wells y Lindsay, 1985). Por estas razones es importante intentar estimular a los individuos a hacer caso omiso de la confianza o de la importancia percibida de un elemento de información.

La razón teórica para el uso de esta estrategia es compatible con el trabajo sobre la teoría de la detección de señales, que sugiere que la predisposición de una persona a informar acerca de un acontecimiento dependerá del nivel de confianza adoptado.

Para la investigación policial la aplicación de esta técnica la considero de una gran importancia. Debe dejársele claro a los testigos o a las víctimas que deben informar de todo lo que recuerden y que no omitan nada por nimio que crean que es, o incluso aunque sean cosas no siempre agradables. Creo que sería de una gran utilidad recordarle a las víctimas o testigos que una colilla, un pañuelo de papel con mucosidades, esputos, saliva, y otros fluidos orgánicos que puedan haber pertenecido a un agresor llevan en si mismos una identificación tan discriminadora como lo pueda ser un dactilograma, es decir su ADN.

c) Recordar los acontecimientos en un orden diferente. Al individuo se le pide que recuerde el acontecimiento en más de un orden secuencial, es decir, recordar el acontecimiento desde el final al principio, o desde la mitad, etc. Esta estrategia puede también ser aplicada a detalles de bajo interés, como en el escaneo de imágenes.

La razón teórica para esta regla mnemónica puede derivarse de los modelos de memoria que argumenta a favor de la formación de descripciones (Norman y Bobrow, 1978; Morton, Hammersley y Bekerian, 1985). De acuerdo con estos modelos, cambiando el orden del recuerdo se posibilitaría el uso de una descripción de la recuperación diferente. Una nueva descripción incrementaría la probabilidad de recuperar nueva información. Evidencia empírica ha demostrado que los cambios en el orden del recuerdo pueden influir en la memoria para la información desde posiciones secuenciales diferentes.

Estos cambios de orden en el recuerdo podrían violar algunas de las estrategias utilizadas para la restauración del contexto, por ejemplo, evitaría la reinstauración de la contigüidad temporal de los acontecimientos en relación con la ocurrencia en el episodio original, especialmente relevante cuando estas estrategias se les imparten a los sujetos experimentales de forma simultánea (Geiselman et al. 1985; 1986a).

En lo que respecta a esta estrategia es importante hacer mención especial de los estudios de Geiselman y Callot (1990) para quien las investigaciones anteriores han demostrado que los testigos que han sido instruidos para recordar el escenario de un crimen

en orden inverso (hacia atrás, de final a principio o comenzando por etapas intermedias), así como en orden progresivo (hacia delante, de principio a fin), recuperan más información total que aquellos que solo hacen un recuerdo progresivo, aún cuando lo hicieran dos veces.

Es de creencia general que cuando una persona asume una información nueva y luego la intenta recuperar de la memoria, activa dos procesos diferentes, un proceso dirigido por los datos (comprensión sensorial) y otro dirigido conceptualmente (que aplica conocimiento anterior, expectativas y esquemas de la situación para facilitar la comprensión).

La mayoría de estudios sobre el recuerdo de materiales significativos han utilizado únicamente el recuerdo en orden progresivo. Sin embargo Geiselman y sus colaboradores utilizaron con la EC el recuerdo inverso en sus estudios relacionados con la mejora de la recuperación del recuerdo de los testigos y encontraron que este sistema, de forma independiente, facilita el recuerdo.

Con el recuerdo hacia delante de escenas cortas basado en un esquema, las acciones incidentales son recordadas más pobremente que las acciones coherentes con dicho esquema. Es un recuerdo análogo al recuerdo del propio esquema en el que el sujeto sigue literalmente el esquema cuando recuerda la escena. Sin embargo, por el contrario, Geiselman, Fisher, MacKinnon y Holland (1986) sugerían que cuando un individuo procede mentalmente hacia atrás, a través de un escenario, está utilizando el esquema subyacente de ese escenario, que de ser así, recuperaría más acciones incidentales en el recuerdo inverso y más acciones coherentes en el recuerdo progresivo (Py y Ginet, 1995).

Las predicciones de Geiselman y Callot (1990) fueron que:

- En orden inverso se recuerdan más acciones incidentales que en orden progresivo.
- En orden progresivo se recordarían más acciones coherentes con el esquema que en orden inverso, además
- El recuerdo progresivo basado en esquema incluiría más intrusiones coherentes con el mismo.

Utilizaron dos escenarios (restaurante y consulta al doctor) ya utilizados por Bower, Black y Turner (1979), con 30 acciones incidentales y coherentes el primero y 26 el segundo. Las acciones estaban incorporadas en frases de no más de 20 palabras, y la primera de ellas estaba diseñada para elicitarse el esquema apropiado. Cada escenario fue grabado previamente y presentado en un radio casete.

Sus resultados apoyan las predicciones y también los resultados obtenidos por Geiselman et al. (1986), por lo que se puede afirmar que recordar los acontecimientos en ambos ordenes llevaría a un recuerdo total más completo que recordarlo, aún dos veces, en sentido progresivo.

Los resultados arrojan alguna luz sobre el porqué las técnicas cognitivas de recordar en un orden variado son efectivas en el caso del recuerdo de los testigos.

Esto es importante, dado que las acciones incidentales a un escenario de un delito, que probablemente serán recordadas en orden inverso, a menudo tienen un gran valor de investigación. Esto es porque las acciones incidentales tienen más probabilidad que las acciones coherentes para proporcionar una base en la que enlazar un crimen con otro. Las acciones típicas de un delito en particular no proporcionan ninguna base para atribuir delitos múltiples a la misma persona (serial killer). Además los presentes resultados sugieren que el recuerdo en orden inverso podría limitar el número de intrusiones incluidas en el informe del testigo.

d) Cambio de perspectiva. Al individuo se le pide recordar el acontecimiento como si lo estuviera viendo desde la perspectiva de otra persona. La razón teórica puede estar de nuevo derivada de algunos modelos de memoria: los cambios de perspectiva forzarían a un cambio en la descripción de la recuperación, haciendo de este modo que esté disponible nueva información. Esta evidencia está tomada de los estudios de Anderson y Pichert (1978) que demostraron que bajo instrucciones de aprendizaje intencional un cambio de perspectiva influenciaba el recuerdo escrito de los detalles de una narración. Este valioso aporte indica que un cambio de perspectiva influenciaría en las claves de recuperación implícitas que promueven el recuerdo de nueva información, lo que sugiere que sus efectos pudieran operar fuera del conocimiento consciente del individuo. Nigro y Neisser (1983) subrayan que las perspectivas del observador, por definición, requieren que

la persona adopte un marco de referencia que no experimentó en realidad. Además, la persona está, probablemente, importando información de otras fuentes que incluso pueden parecer coherentes con el acontecimiento, aunque la información no estuviera contenida en el acontecimiento original (Barlett, 1932). No obstante, y como veremos más adelante, algunos defensores de la EC Revisada, sugieren que esta estrategia no debería ser utilizada, mientras que otros dicen que se debería sustituir y estimular a la persona a llevar a cabo más de un intento de recuerdo, argumento que nos lleva a la bibliografía sobre la hipermnesia (Paine, 1986, 1987; Roediger y Payne, 1982).

La EC había resultado no solo ser una herramienta evaluada positivamente en sus estudios originales (Geiselman et al., 1984), sino que no manifestaba ninguno de los inconvenientes o desventajas de la hipnosis (M. Smith, 1983), ni se aumentaba la información incorrecta ni la confianza en ella. No obstante para probar su validez ecológica Geiselman et al. (1985) dirigen su estudio para comparar la EC original con la hipnosis como técnicas para mejorar el recuerdo de los testigos en las entrevistas policiales.

En su experimentación utilizan, como estímulo, material con carga emocional (películas de entrenamiento del Departamento de Policía). Los testimonios se recogieron en entrevistas interactivas, en vez de protocolos con cuestionarios de preguntas fijas, dirigidas por personal policial experimentado. Estas entrevistas fueron grabadas en audio para su análisis.

Los sujetos experimentales fueron divididos en tres diferentes condiciones: a) condición EC, b) condición hipnosis y c) condición entrevista estándar (González e Ibáñez, 1998).

Sus conclusiones más importantes fueron: a) Tanto la EC como la hipnosis elicitaron más información correcta que la entrevista estándar, b) La cantidad de información incorrecta y confabulada no difería significativamente entre las tres condiciones, c) Aunque la EC y la hipnosis fueron de una eficacia equivalente, la EC puede ser aprendida con un entrenamiento relativamente corto, d) Se tarda menos tiempo en instruir a los testigos en las estrategias mnemónicas que en aplicarles la inducción

hipnótica, y por último y más importante y, e) La EC no está afectada por los problemas o reticencias legales que rodean a la hipnosis desde el punto de vista jurídico - forense.

Posteriormente Geiselman et al. (1986) evalúan con sus experimentos la EC con un objetivo determinado en cada uno de sus estudios. En el primero analizan el éxito de la EC con población no estudiante como sujetos experimentales, reclutado a través de anuncios y entre los que participaron secretarias/os, ayudantes de laboratorio, personal de mantenimiento, vigilantes, etc.; mientras que en el segundo, estudian separadamente cada una de las estrategias mnemónicas que componen la EC.

Después de aparecido en Informe de la Rand Corporation todos los autores de escritos o experimentadores en el campo de la Psicología del Testimonio han estado de acuerdo en que uno de los componentes más eficaces del entrenamiento de los cuerpos policiales sería la capacitación para obtener la mayor cantidad de información posible de los testigos y que ésta sea fiable y detallada.

Desde el mundo de la justicia se reconoce, por una parte, que identificaciones incorrectas de los testigos llevan, han llevado y, posiblemente seguirán haciéndolo, a más errores judiciales que el resto de las variables intervinientes juntas o combinadas. Por otra parte, la ironía de que si los informes de los testigos es de importancia tan crucial ¿cómo es que los policías reciben, si lo reciben, tan poco entrenamiento para aprender a dirigir técnicas de entrevista que faciliten la recuperación de la memoria?

Los policías han intentado maximizar la fidelidad de los testimonio de los testigos realizando sus intervenciones en un contexto agradable y relajado, pero esto no ha sido suficiente y se ha demostrado que, aún actuando así, los informes obtenidos son incompletos, poco fiables, confabulados y que los procedimientos utilizados para preguntar pueden falsear las respuestas (Clifford y Hollín, 1983; Loftus, 1975; Loftus, Miller y Burns, 1978; Wells, Ferguson y Lindsay, 1981).

Sus experimentos tienen como base la aceptación de los principios fundamentales de la memoria: a) los trazos de memoria están formados por diferentes características y, b) la efectividad de la clave de recuperación está en función de la cantidad de características

coincidentes en los contextos (Wickens, 1970), principios intrínsecos en el marco teórico de Geiselman et al. (1984).

Otra de las modificaciones importantes es, aparte del empleo de las cuatro técnicas nemónicas cuyas instrucciones de aplicación son casi las mismas del estudio original de la EC, la introducción de cinco nuevas “técnicas específicas” que, según los autores, podrían ser utilizadas por los investigadores en la condición Entrevista Estándar, para elicitación de elementos específicos de la información y a utilizar después de la fase narrativa de la entrevista.

Éstas técnicas específicas para la recuperación de recuerdos eran descritas como sigue:

1. **Apariencia física:** Piense si el sospecho le recuerda a alguien que conozca. Si es así piense porqué. ¿Tenía algo inusual en su apariencia física o en la ropa que vestía?; 2. **Nombres dichos:** Si piensas en el nombre que se pronunció pero no recuerdas cual fue, intenta pensar en la primera letra del nombre, recorriendo el alfabeto. Intenta pensar en el número de sílabas. Por favor, comunique incluso información parcial; 3. **Características del habla:** Piense si las voces le recuerdan a alguien. ¿Tenía el sospechoso una pronunciación educada?; 4. **Conversación:** Piense acerca de su reacción a lo que se dijo y la reacción de los otros. Por favor comunique incluso información parcial. ¿Había algo inusual en las palabras o frases utilizadas? y, 5. **Números:** ¿Los números eran altos o bajos? ¿Cuántos dígitos tenía el número? ¿Había alguna letra en la secuencia? Por favor comunique incluso información parcial.

También varía el material estimular en los dos experimentos de este estudio. En vez de utilizar la escenificación de un incidente, utilizan, para mejorar la validez ecológica del experimento, dos películas emocionalmente excitantes sobre delitos simulados, películas que son utilizadas en el entrenamiento de los policías del Departamento de Los Ángeles, aunque no en este tema sino en la toma de decisiones, películas que ya fueron las utilizadas por Geiselman et al. (1985).

Por último, los entrevistadores en esta ocasión lo fueron experimentados agentes del Departamento de Policía, a través del sistema de entrevista, que llevaron a cabo de forma individual en habitaciones separadas. Cada uno de ellos entrevistó, aproximadamente, a seis sujetos. Cada entrevistador sólo conocía el título del escenario que el sujeto había visionado (González e Ibáñez, 1998).

En la condición de “**Entrevista Estándar**” se les pedía a los entrevistadores que utilizaran el procedimiento de preguntar que normalmente utilizan, con la restricción de que lo primero que se les pediría a los testigos era que describieran con sus propias palabras la información recordada y sólo después le harían las preguntas que consideraran necesarias aplicando, si lo consideraban apropiado, las cinco técnicas específicas ya mencionadas.

En la condición de **Entrevista Cognitiva** a los entrevistadores se les daba la descripción de las cuatro técnicas para la recuperación de la memoria y se les instruía para que las pudieran aplicar a los testigos antes de que estos hicieran su relato libre (informe narrativo). Así mismo, se les presentaron las cinco “técnicas específicas”, ya descritas anteriormente, las cuales debían ser utilizadas.

Durante la entrevista las descripciones de las cuatro técnicas cognitivas se encontraban expuestas, a la vista de los testigos, como guías de referencia.

Para la corrección y puntuación se confeccionaron unas plantillas sobre las películas en la que se categorizaba la información en tres aspectos: sobre *personas* (apariencia física, vestimenta, señales características y características de la forma de hablar), sobre *objetos* (armas de fuego, cuchillos, coches y otros artículos que llevaran o utilizaran) y sobre *acciones o actuaciones de cada persona* (movimientos, número de disparos, contactos interpersonales, conversaciones y sucesión de los hechos). Los detalles subordinados o auxiliares, las opiniones personales sobre los sujetos, etc. no fueron puntuados.

En cada una de las categorías se contemplaban el número de *elementos correctos*, *incorrectos* (confusiones en el color o tipo de los elementos presentes) y *confabulados* (elementos que no aparecían en los escenarios presentados).

En el segundo de sus experimentos la finalidad era evaluar la eficacia y el éxito de dos de las cuatro técnicas generales de recuperación de la memoria, la reinstauración mental del contexto y la complección, o decirlo todo (*be-complete*).

Como sujetos-testigos utilizaron sesenta estudiantes universitarios y como material estimular una de las películas del experimento anterior.

Se diseñaron cuatro grupos experimentales. El grupo EC, con el que se empleó dicha técnica en toda su extensión (las cuatro reglas más las cinco específicas), El grupo Reinstauración del Contexto y el Grupo de Complección (utilización única de cada una de estas técnicas) y el Grupo Control (con el mismo contenido del experimento anterior).

Se les dio un tiempo de 20 minutos para la realización de cada una de las entrevistas.

Las conclusiones obtenidas en estos experimentos fueron:

- En el primer experimento los testigos que recibieron la EC recordaron, de forma significativa, una media de unos 6 elementos correctos más de información que en la Entrevista Estándar (el 17% más de información recordada).
- En el segundo experimento el número de detalles recordados era superior en la condición EC, muy similar entre los grupos con técnica única, y todos ellos superiores al Grupo Control.
- En ninguno de los experimentos se incrementó el número de datos incorrectos y/o confabulados en la condición EC.
- En estos experimentos se estudiaron otros elementos y relaciones, tales como escenario vs. tipo de entrevista; la efectividad de las técnicas en las distintas fases (narración-preguntas); el tiempo invertido en la entrevista por cada uno de los grupos experimentales; el número de preguntas realizadas o la efectividad estudiantes vs. no estudiantes; los factores de edad, nivel educativo, socioeconómico y sus relaciones, si bien las diferencias encontradas en ellos no fueron estadísticamente significativas.

Es de resaltar por la incidencia que tiene sobre nuestra investigación que se hizo un análisis del número de datos correctos en relación con el orden en que los testigos fueron entrevistados, datos que, si bien no eran significativos, podrían estar influenciados por el entrevistador basándose en la información obtenida en entrevistas anteriores a través de preguntas capciosas o sesgadas (*leading*) que son consideradas aquellas que contienen información acerca de personas, objetos o acontecimientos que no fue proporcionada por el testigo durante la entrevista.

Cuadro 2

Resumen de la investigación de Geiselman et al. (1986, Experimento 1)

Entrevistadores: Policías experimentados.
Testigos: 51 persona no estudiante.
Grupos: Control (Entrevista Estándar-ET-) y EC.
Duración: 4 min. (cada película)
Demora del recuerdo: 48 horas.
Material estímulo: 2 películas para entrenamiento policial sobre delitos violentos (atraco a un banco y a una tienda de licores)
Resultado: EC > ET

En la bibliografía pueden encontrarse errores entre los diversos autores en la asignación de fechas a los dos experimentos anteriores de Geiselman et al., que unos detallan como 1985a y 1985b y otros, como el caso presente, los adjudican a años diferentes (1985 y 1986).

Geiselman, Fisher, Cohen, Holland y Surtes (1986) son conscientes de que en los escenarios delictivos reales, los acontecimientos se despliegan rápidamente bajo condiciones cargadas de emociones y, por tanto, la memoria del testigo es incidental y las estrategias para recordar es poco probable que sean utilizadas. Por eso encuentran que la mayor limitación para la EC era que las condiciones de la experimentación aparecían un tanto diferentes a las encontradas en un delito real y en la entrevista policial (Geiselman et al. 1985; 1986).

A pesar de que en los experimentos anteriores la EC ha demostrado ser una herramienta efectiva para mejorar y completar los informes de los testigos y ser generalmente aceptada desde la perspectiva legal, con sus nuevos experimentos tienen la

intención de comprobar todos aquellos aspectos que puedan concederle a la EC reconocimiento científico como herramienta a ser generalmente aceptada como fiable por la comunidad científica, herramienta libre de problemas que pudieran estar asociados con las teorías en vigor sobre la recuperación de la memoria, tras haber hecho una comparación de esta con la hipnosis (Geiselman et al. 1985) y haber expuesto las dos críticas que se consideran más importantes desde el punto de vista forense. La primera es que la hipnosis induce a los testigos “rebajar” su criterio para la información a aportar, lo que puede provocar inexactitudes y confabulaciones y, la segunda, que la hipnosis aumenta los efectos negativos de las preguntas engañosas en el recuerdo de los testigos (Sanders y Simmons, 1983).

En el primero de sus experimentos , Geiselman et al., (1986), intentan abordar los efectos de las preguntas capciosas (leading) y/o engañosas (misleading) en las respuestas de los testigos, dado que algunas policías creen que deben de hacerse este tipo de preguntas tendenciosas para obtener informes razonablemente completos (Yuille, 1984). A este respecto ya hemos visto los estudios de Beckerian y colaboradores en los que la nueva información, que puede ser engañosa o capciosa, crea una segunda memoria que puede sustituir o coexistir con la anterior (Bekerian y Bowers, 1983; Bekerian y Dennett, 1993).

Puede haber diferentes sentidos en los que la EC influencie el recuerdo de los detalles cuando la información se le ha solicitado al testigo bajo formas capciosas o engañosas. Por otra parte, la EC puede hacer al testigo más sugestionable (como sucede en la entrevista bajo hipnosis) y más fácil de inducirle a error. Se debe también tener en cuenta que una estrategia como la reinstauración mental del contexto se emplea también en la inducción hipnótica (Geiselman et al. 1985) y tanto la creación de “otros” recuerdos o la coexistencia de ambos a causa de preguntas engañosas puede ser causa de informes erróneos en la hipnosis, pero no en la EC (Bekerian y Bowers, 1983; Greene, Flynn y Loftus, 1982; Loftus, 1979).

Utilizan estudiantes como entrevistados-testigos y una escenificación del incidente en un aula de clase como material estimular. La entrevista se desarrolla a través de un folleto impreso, como en experimentos anteriores (Geiselman et al., 1985).

Los sujetos volvieron a las 48 horas de presenciado el incidente y fueron asignados, aleatoriamente, a dos grupos experimentales: el grupo EC, que explicaba y aplicaba las estrategias ya conocidas y el grupo de entrevista estándar. Se les entregaban los folletos de prueba. En una primera parte se les pedía que hicieran una narración de lo sucedido, después, que rellenasen las líneas en blanco existentes (50) en respuesta a cada una de las preguntas que en ellas figuraban. Por último, se les presentaban tres preguntas específicas que, para cada sujeto, contenían información incorrecta (misleading), correcta (leading) y la última sin información suplementaria alguna.

Sus resultados fueron:

- El número de datos correctos obtenidos ilustra la considerable influencia de las preguntas correctas e incorrectas en la fiabilidad de los informes de los testigos, siendo la de éstas superior a las anteriores.
- La EC no aumenta los efectos de las preguntas sino que por el contrario disminuye los efectos de ambas. Esto puede ser debido a dos circunstancias: primero, que la EC evite que la información errónea o engañosa se almacene o reemplace la primera información obtenida; segundo que la EC guíe a los testigos a la información original que podría coexistir con la nueva información dada.

En el segundo experimento utilizan como variable independiente la demora en la presentación de las técnicas nemónicas, que son presentadas a los testigos en la condición EC. después de la presentación de los tres tipos de preguntas específicas. Cambian asimismo el material estimular, sustituyendo la escenificación en el aula de clase por la película del atraco al banco utilizada anteriormente (Geiselman, Fisher, MacKinnon y Holland, 1986).

Son de resaltar los siguientes resultados:

- A lo largo de las condiciones de entrevista, el número de datos correctos demuestra la fuerte influencia de las preguntas específicas sobre la precisión de los informes de los testigos, cuya diferencia era significativa.

- En comparación con el experimento anterior, la EC afecta la sugestibilidad de los testigos a las preguntas específicas sólo si las técnicas de entrevista se presentan antes que dichas preguntas.
- En todos los casos el uso de la EC es de utilidad.

En el tercero utilizan una combinación de los dos anteriores, replicando el primero con la metodología del segundo. No obstante modifican el momento en que se les presenta la EC, haciéndolo tras ver, como tarea distractora, una película de 5 minutos de duración. La presentación no se hace por escrito como en la ocasiones anteriores, sino con un entrenamiento durante 6 minutos de los métodos cognitivos. Los resultados obtenidos confirman los mencionados para los experimentos anteriores.

Del estudio de Geiselman et al., (1986), de forma general, se obtienen las siguientes conclusiones:

- Que las técnicas nemónicas pueden ser incorporadas a las entrevistas policiales con poco entrenamiento y que los testigos pueden aprender los métodos rápidamente. Además proporcionan más tiempo libre a los investigadores que dirigen los casos, petición que han demandado y alegado en su trabajo ordinario.
- Que la EC. no incrementa la probabilidad de que los sujetos den información de lo aportado por el entrevistador en preguntas anteriores y que era desconocido para el testigo.
- Que la EC. disminuye los efectos negativos de las preguntas capciosas y/o engañosas, tanto en complección como en precisión, cuando las técnicas son presentadas antes de haberse planteado este tipo de preguntas, lo que sugiere que previene de cualquier alteración a los recuerdos grabados originalmente.

Estos resultados sugieren que la EC tanto previene como protege el recuerdo original de ser alterado y de que la nueva información sea almacenada como exacta en sustitución de la anterior.

Una replicación del estudio de Geiselman et al. (1984), en versión alemana, es llevada a cabo por Aschermann, Mantwill y Köhnken (1991). Los autores interpretan que el método de la EC puede ser contemplado desde dos puntos de vista: a) desde el punto de vista de la psicología aplicada y b) desde el punto de vista de la psicología cognitiva.

Desde el primero de los enfoques se puede evaluar la eficacia y aplicabilidad de la EC desde diferentes marcos, tales como la psicología forense, en la que se encuentra la entrevista y el interrogatorio policial, y la psicología clínica. Su importancia técnica es evidente dado que en determinados casos el conocimiento de una persona sobre un hecho determinado puede ser la única fuente de información sobre lo ocurrido y cualquier actuación posterior, policial o judicial, puede estar profundamente influida por dicha información. Este es el enfoque más utilizado por los investigadores anteriores (Geiselman et al. 1984; 1985; 1986). Desde la perspectiva de la psicología cognitiva se examinan los mecanismos básicos de la memoria para intentar su mejora, dado que, hasta el momento, no se sabe con certeza como funcionan, si bien se está de acuerdo en las dos condiciones de aprendizaje a las que ya antes hemos hecho referencia, el incidental (el experimentado por el testigo de un incidente real, incidente en la mayoría de los casos con una alta carga emocional) y el intencional (el experimentado por el testigo de un experimento sobre la memoria llevado a cabo en el marco del laboratorio), éste último utilizado en la mayoría de las experimentaciones. Es por eso por lo que las técnicas que operen en el momento de la codificación, no todas pueden ser efectivas en la recuperación, sino tan sólo aquellas que lo hagan en ese momento podrán mejorar el recuerdo de los testigos.

En su estudio, primera replicación independiente de la versión original de Geiselman et al. (1984), utilizan como sujetos experimentales estudiantes universitarios, a los que dividen en dos condiciones experimentales EC y ET.

Como material estimular utilizan dos películas, una de una duración de 11 minutos sobre las acciones de tres jóvenes que actúan como héroes de película, y otra usada por los estudiantes de medicina alemanes sobre el aprendizaje de nombres e historiales clínicos.

Los investigadores tratan de recrear un verdadero contexto de aprendizaje incidental en su diseño y procedimiento. Para ello dicen a sus sujetos que en primer lugar verán la película de las historias clínicas sobre la cual serán “examinados” y después se les

proyecta la película de los “héroes de película” como “gratificación” (utilizada experimentalmente también para mantener constante el efecto de la memoria a corto plazo de todos los sujetos experimentales), sin que se les diga nada sobre una prueba de esta última película. Posteriormente se procede a la prueba a través de hojas de respuestas para lo que se les concede un tiempo de 10 minutos.

Con una demora de 2 a 9 días se procede a realizar la segunda sesión que, tras constituir los dos grupos experimentales y formar en las técnicas al EC, consistía en recordar todo lo posible sobre la segunda película y ponerlo por escrito de la siguiente forma: primero un recuerdo libre durante 15 minutos; después se les pide un segundo recuerdo para el cual el grupo EC utiliza las técnicas aprendidas; después se les pide que, por un tiempo de 15 minutos, contesten a un grupo de 45 preguntas de detalles, para lo cual el grupo EC utiliza técnicas de ayuda al recuerdo; por último tuvieron que contestar a preguntas de elección múltiple sobre la tarea inicial de aprendizaje (historias clínicas) para la cual ambos grupos recibieron las mismas instrucciones.

Los resultados obtenidos fueron:

- ✓ Que los sujetos que recibieron instrucciones en EC recordaron significativamente más información correcta que los que no recibieron ningún tipo de instrucción. En contraste, este grupo presenta una media superior en detalles incorrectos que el grupo ET, especialmente en el relato libre, si bien la diferencia no es significativa estadísticamente.
- ✓ Que se dieron más detalles correctos a las preguntas específicas que en el informe sobre recuerdo libre.
- ✓ Se encontró una significativa interacción entre los dos factores que indicaba que la superioridad de la EC era debida principalmente a su efecto sobre las preguntas específicas.

Los datos obtenidos demuestran, de nuevo, la efectividad de la EC como técnica para mejorar el recuerdo.

La EC fue mas efectiva el la condición de recuerdo libre, ventaja que se redujo en la condición de preguntas específicas, lo que podría indicar una variación de la eficacia de las técnicas en relación con la condición de recuerdo.

También se vuelve a comprobar que durante la fase de preguntas específicas se elicitaba mas información correcta así como incorrecta y que el relato libre, cuantitativamente, produce menos información pero mas segura. Esto puede ser debido a que durante el relato libre se utilizan pocas claves de recuperación y que la memoria guiada es más eficaz, sirviendo, en la fase de preguntas, las propias preguntas como fuertes claves de recuperación que trabajan en ambos tipos de entrevista.

Cuadro 3

Resumen de la investigación de Aschermann et al. (1991)

Entrevistadores: No existían.

Testigos: 29 estudiantes universitarios.

Grupos: EC y ET.

Material estímulo: 2 películas (una experimental de 11 minutos de duración y otra distractora para crear un ambiente de aprendizaje incidental).

Demora en la recuperación: de 2 a 9 días.

Resultado: EC > ET

Saywitz, Geiselman y Bornstein (1992) se plantearon redefinir y evaluar una versión modificada de la EC para niños entre 7 y 11 años, con el antecedente de la investigación de Geiselman y Padilla (1988). Otro de los objetivos era sustituir la proyección de una película a los niños por la recreación de un acontecimiento en vivo (González e Ibáñez, 1998).

Los entrevistadores fueron 9 policías con un mínimo de 4 años de experiencia profesional y formados en entrevistas a niños víctimas y testigos. Fueron asignados a dos condiciones de entrevista, EC y ET, recibiendo cada grupo una sesión de dos horas de entrenamiento, con especial dedicación a la aplicación de las técnicas de forma que fueran comprendidas por los niños.

El material estimular consistía en un encuentro entre una pareja de niños (testigo y participante) y uno o dos adultos desconocidos para ellos, que les invitaban a jugar y les

hacían fotografías, facilitando que posteriormente se les pudieran hacer preguntas similares a las que se hace a las víctimas de abusos sexuales o casos de pornografía infantil. La escenificación, que duraba unos quince minutos, se repitió todas las veces que fue necesario de acuerdo al número de niños implicados. Dos días después, los niños, de forma individual, fueron entrevistados.

Como resultados más destacados se informó de que para ambos grupos de edad (7-8 y 10-11), en la condición EC se obtuvo un 26% más de datos correctos que en la condición ET, sin que se encontraran efectos significativos en el número de errores debidos a las condiciones de entrevistas.

Se encontró diferencia en la duración de las entrevistas, de modo que los entrevistadores EC dedicaron más tiempo que los ET.

Sus conclusiones fueron que la EC incrementa el recuerdo de datos correctos sin incremento de errores, pese a que se encontraron grandes diferencias en el modo particular en que los detectives aplicaban las técnicas. Sólo unos pocos las emplearon todas y, evaluados como grupo, emplearon mayoritariamente técnicas de entrevista inapropiadas con los niños más pequeños.

Cuadro 4

Resumen de la investigación de Saywitz et al. (1992)

Entrevistadores: 9.
Testigos: 40 niños, de entre 7 y 11 años.
Grupos: EC y ET.
Entrenamiento: 2 horas.
Material estimular: escenificación de un encuentro de los niños con adultos.
Demora en la recuperación: 48 horas.
Resultado: EC > ET

Para Bekerian y Dennett (1993), la naturaleza de las pruebas que apoyan la efectividad demostrada de la EC es diversa, y dado el impacto que puede tener en investigaciones de la vida real es importante integrar los diferentes hallazgos de modo que pueda ser entendida una imagen más precisa del patrón de los efectos.

Además de intentar esta integración se intenta identificar las áreas de fortaleza y debilidad de la EC, proporcionar argumentos teóricos y, de estar disponible, la evidencia empírica.

Sin duda todas las revisiones llevadas a cabo han sido importantes y han incorporado y ampliado principios diseñados para incrementar la eficacia de la comunicación, no obstante, los autores se centran en las características de la EC que la distinguen de otras técnicas de entrevistas como pueden ser la dirección o manejo de la conversación.

Los componentes cognitivos de la EC están en la aplicación de las cuatro estrategias mnemónicas básicas que están dirigidas primordialmente a lo que podrían ser denominados procesos de *memoria explícita*, que se refiere a situaciones en las que el individuo está de forma consciente e intencionalmente recordando un episodio determinado (Schacter, Cooper y Delaney, 1990). Por el contrario, la *memoria implícita* se asume que trabaja sin la intención de recordar, es decir, no requiere que la persona sea consciente de que está realizando un acto de recuerdo o enfrascado en un conocimiento previamente adquirido (Schacter et al., 1990).

Tras describir de nuevo las técnicas de la EC, se centran en las variables que han sido manipuladas, las condiciones bajo las cuales han sido estudiadas, la cantidad de información obtenida y la cantidad de esta que era correcta, tanto de la EC como de la ECR y en todos los estudios realizados anteriormente, con la intención de entresacar algunas características generales de la naturaleza de los resultados que les lleve a poder presentar posteriores discusiones teóricas.

Resumen de los análisis de Bekerian y Dennett (1993)

Tabla 1.- Variables manipuladas

| VARIABLES MANIPULADAS | ESTUDIOS ORIGINALES |
|---|-----------------------------------|
| Densidad del acontecimiento: simple/complicado | Geiselman et al. (1985) |
| Periodo de recuperación: inmediato/demorado | Memon et al. (1992) |
| Estatus del que recuerda: implicado/observador | Geiselman et al. (1990) |
| Familiaridad del acontecimiento: familiar/nofamiliar | Köhnken et al. (1991) |
| Edad del que recuerda: niño/joven/adulto/mayor | Geiselman et al. 1990 |
| Variables demográficas: nivel de educación, sexo, estudiantes/no estudiantes | Geiselman et al. (1986) |
| Resultados del entrevistador: pre/post entrenamiento | Fisher et al. (1989)George (1991) |

Resumen de los análisis de Bekerian y Dennett (1993)

Tabla 2.- Condiciones estudiadas

| CONDICIONES ESTUDIADAS | ESTUDIOS ORIGINALES |
|---|---|
| Realidad del acontecimiento: diapositivas/ película/ escenificaciones/ delitos reales. | Fisher et al. (1989); Fisher et al. (1987); Geiselman et al. (1986) |
| Nivel emocional: negativo/neutral | Geiselman et al. (1986) y (1990) |
| Naturaleza delictiva: delictivo/no delictivo | George (1991); Köhnken et al. (1991) |
| Familiaridad: familiar/desconocido | Memon et al. (1992); Geiselman et al. (1992) |
| Duración: segundos/minutos | Geiselman et al. (1984); Fisher et al. (1989) |
| Tipo de aprendizaje: incidental/ intencional | Ascherman et al. (1984); Fisher et al. (1987) |
| Tipo de recuerdo: incidental/ intencional | Geiselman y Padilla (1988); Ascherman et al. (1991) |
| Momento del recuerdo: inmediato/ minutos/ 3días/ 6semanas | Geiselman et al. (1986); Geiselman y Padilla (1988); Köhnken et al. (1991); Memon et al. (1992) |
| Número de intentos de recuerdo: uno/ varios | Geiselman et al. (1984); Geiselman et al. (1990); |
| Modalidad de recuerdo: escrito/ hablado | Geiselman et al. (1984); Köhnken et al. (1991) |
| Familiaridad con el entorno de recuerdo: familiar/ desconocido | Memon et al. (1992); Fisher et al. (1989) |
| Carácter del entrevistador: interactivo/ no interactivo | Fisher et al. (1989); Geiselman et al. (1984) |
| Categoría del entrevistador: profesional/ no profesional | Fisher et al. (1989); Köhnken et al. (1991) |
| Número de entrevistas realizadas por el entrevistador: simple/ múltiple | Memon et al. (1992); Köhnken et al. (1991) |
| Rendimiento de los entrevistadores | Köhnken et al. (1991) |
| Metodología: experimental/ de campo | Geiselman et al. (1985); George (1991) |
| Análisis: inter / entre sujetos | Geiselman (1992); Memon et al. (1992) |

De sus análisis se pueden extraer, acerca de la EC, los siguientes datos:

- 1.- Los componentes cognitivos de la EC están basados en principios teóricos sólidos e incorpora nociones básicas relacionadas con la recuperación de la memoria episódica.
- 2.- La EC produce, de media, más recuerdos correctos sin incrementar el número de errores.
- 3.- La EC ha sido estudiada bajo un amplio abanico de condiciones y, si bien las excepciones existen, se mantiene los mismos patrones generales.

Basados en estos datos y en la fuerza de la EC, los autores consideran útil perfeccionar los argumentos teóricos.

Una de sus características más llamativas de la EC es la variabilidad en el tamaño de los efectos informados tanto en cantidad como en la precisión del recuerdo, variabilidad que existe incluso en experimentos sencillos utilizando tanto la EC original como la ECR y son tantas las variables que pueden afectarla que se necesitaría un mayor estudio de las mismas.

Parte de esta variabilidad en la solidez de la EC puede ser debida al uso de las otras condiciones con la que es comparada, en especial la condición tradicional (ET).

Parte de la variabilidad de la robustez de la EC puede ser debida al uso de diferentes condiciones de contraste a través de los diferentes estudios (ET y EE). En los estudios experimentales cada persona es libre de comportarse de la manera que ella desee. Alguien puede utilizar, espontáneamente, estrategias de recuperación sofisticadas, que caen fuera de programa o de las instrucciones dadas por los experimentadores. Este problema puede agravarse en los estudios de campo en los que se utilizan diferentes tipos de entrevistas policiales, con o sin elementos comunes entre ellas (Fisher et al., 1987). Muchos autores cuando utilizan la palabra “estándar” para referirse a un tipo de entrevista lo hacen a las realizadas por experimentadores-investigadores que no han recibido ningún tipo de entrenamiento formal.

Las características del acontecimiento son otra fuente posible de variabilidad significativa aparecida en las discusiones entre autores. Un aspecto importante de la mismas es la implicación personal en el acontecimiento que afecta al recuerdo de la información de forma diferente, dado que afecta a la vividez con que las imágenes son recordadas, los ensayos de recuerdo (Brown y Kulik, 1977), la cantidad de interferencia proveniente de acontecimientos diferentes (Christianson, 1989) y al control sobre el recuerdo, influencias que deben ser consideradas tanto en el momento de ocurrir el suceso (codificación) como en el momento del recuerdo (recuperación), habiendo informado algunos autores de las consecuencias negativas de este efecto.

La singularidad del acontecimiento. Similar a la familiaridad del acontecimiento, o conocimiento anterior de éste, pueden ser influenciadas por la regularidad o frecuencia de un hecho. Estas dos variables pueden interactuar. La experiencia se espera que influya en la facilidad y forma de recuperación episódica. Cuando los acontecimientos son altamente familiares no es infrecuente para las narraciones episódicas el hacerlo de una forma esquemática que represente las condiciones generales y la secuencia de las acciones (Schank y Abelson, 1977).

La facilidad o dificultad del recuerdo inicial es importante en el contexto de la EC, dado que las técnicas requieren que algún tipo de información episódica pueda ser recuperable. La EC estipula que el individuo puede, desde el principio, aislar el acontecimiento episódico relevante. Esto significa que la persona tiene un conocimiento de partida (Ascherman, Mantwill y Köhnken, 1991). Si la persona tiene, desde el principio, deteriorada la recuperación episódica por experiencia de otros hechos similares, puede encontrar difícil beneficiarse de las reglas mnemónicas, aunque es cuestionable que una experiencia previa sea suficiente para formar un esquema del acontecimiento, ya que la experimentación de acontecimientos similares llega a hacerlos cada vez menos diferentes. Esto puede dificultar los beneficios de las técnicas de ayuda.

La densidad del acontecimiento, noción introducida por Geiselman et al (1985), está referida al número de acciones contenidas en un escenario y a la rapidez con que éstas tienen lugar. Las consideraciones a los escenarios “densos” de Geiselman et al. son, en primer lugar: a) la existencia de gran cantidad de información; b) un escenario que contiene menos información puede ser más fácil de recuperar espontáneamente, simplemente porque la carga cognitiva es menor; c) las estrategias adicionales puede ser que no cambien de manera significativa la cantidad de información recordada, dado que no hay mucho que recordar; d) la EC puede además tener poco efecto en escenarios donde suceden pocos acontecimientos, dado que las condiciones de recuperación no plantean grandes demandas de la persona. En segundo lugar, está el tema de la naturaleza secuencial del acontecimiento. La secuencialidad puede ser definida como la amplitud en la que las acciones están ordenadas o enlazadas causalmente. Estas acciones, o los episodios, son más fáciles de reconstruir porque la persona tiene una estructura marco en la que confiar.

El tipo de detalles, tan importante en cualquier investigación, ha sido tratado inconsistentemente por parte de la mayoría de los experimentadores, así como su identificación y puntuación. Pocos han sido los que han diferenciado clases de ítems y han dado información sobre la forma de puntuar (Fisher et al., 1987; Geiselman et al., 1984), a pesar de haberse comprobado que el tipo de elemento de información interactúa con los efectos de la EC y de saber que la memoria posee múltiples atributos que difieren a través de una variedad de dimensiones.

Las reglas nemónicas cognitivas. La primera consideración es la naturaleza explícita de las reglas, que operan de forma diferente para diferentes individuos de acuerdo a lo que la literatura ha documentado. Unos se aprovechan del uso de imágenes, otros afirman que las imágenes son difíciles de construir, mantener o manipular, por lo que la EC no es tan efectiva en todos los individuos, tema poco estudiado y discutido. También es posible que algunos individuos puedan utilizar alguna técnica a pesar de no haber sido instruido para su empleo.

Otra consideración es *la naturaleza homogénea de las estrategias en sí mismas*. Existe evidencia de que no son de un tipo homogéneo. Por ejemplo, con relación a la producción de errores muestran patrones diferentes. Además no todas las reglas son fáciles de controlar, y dado que no es posible determinar cuándo una persona está utilizándola (e.g. la reinstauración del contexto) hace muy difícil determinar su potencia, sin olvidar que cada una de ellas puede variar su eficacia y duración en relación con la persona que la explique y quien la aplique.

Múltiples intentos de recuerdo. Sugerimos que la EC afectará diferencialmente a los diferentes tipos o niveles de información. No obstante recientes investigaciones han demostrado que los niveles de recuerdo para los diferentes tipos de información interactuarán con factores tales como el momento de la prueba, el número de intentos de recuerdo y la excitación emocional de los materiales.

Respecto de los errores que puedan producirse, hemos de tener en cuenta que si la EC protege a las personas de los efectos perjudiciales de una información errónea posterior al acontecimiento (Geiselman et al. 1986b), aquellos que puedan producirse espontáneamente son mas resistentes bajo la EC que bajo cualquier otra situación de

entrevista (e.g. la ET) perpetuándose estos errores a lo largo de los diversos intentos de recuerdo (Bekerian y Dennett, 1992).

Como resumen, se han puesto de manifiesto factores que necesitan más investigación y se han omitido otros que podrían haber sido discutidos, como por ejemplo la emocionalidad del acontecimiento, el papel que el entrevistador juega en la situación de entrevista, el método de puntuación o los hechos que se consideran relevantes o no relevantes en cada acontecimiento.

Se sugiere que la EC afectaría de forma diferencial a los variados tipos o niveles de información de acuerdo a la información obtenida (Burke et al. 1992) que nos indica que los niveles de recuerdo para los diferentes tipos de información interactúan con factores tales como el momento de la prueba, el número de intentos de recuerdo y/o el nivel emocional de los materiales estimulares.

Köhnken, Thürer y Zoberbier (1994), dirigen su investigación a comprobar si sería también una ventaja de la EC cuando se utilizan los protocolos de narración escrita de los entrevistadores para analizar la cantidad de información correcta e incorrecta que contengan.

Hasta ahora, en todos los estudios sobre la EC se evaluaba la entrevista en base a los informes de los entrevistados, bien de las hojas de contestación a las preguntas escritas o, cuando las entrevistas eran realizadas “cara a cara”, de las grabaciones de las mismas, pero como bien señalan, no es la única forma en que se pueden llevar a cabo las entrevistas.

En ocasiones los entrevistadores toman notas durante el desarrollo de la “conversación” y después, éstos confeccionan un protocolo (informe), basado en el recuerdo de lo que el entrevistado le informó (este proceso es un informe de la “memoria” del entrevistador, no una declaración del sujeto testigo o víctima), que se constituye en la base de sus decisiones y líneas de investigación.

La pregunta que surge es la siguiente: *Durante la realización de una ET ¿puede el entrevistador obtener ventajas si aplica las técnicas de la EC?*

Como decían Fisher y Geiselman (1992) esto conllevaría un gran esfuerzo por parte del entrevistador y la necesidad de aplicar tal cantidad de recursos cognitivos que excedería su capacidad para poder “almacenar”, codificada, dicha información. No obstante esto podría reducir las diferencias en el número de detalles correctos que se ha detectado con la aplicación de la EC o la ET, o estimular al entrevistador a un procesamiento más profundo de la información obtenida compensando, con el incremento de la carga cognitiva, la pérdida potencial de detalles.

También resaltan el tema sobre el entrenamiento de los entrevistadores, con la posibilidad de aplicar la EC a otros ámbitos como pudiera ser a una entrevista clínica, en la que, si bien no sería necesario emplear las cuatro reglas nemónicas, sí podrían serle de aplicación técnicas elementales de habilidades de comunicación. A los efectos de la experimentación podrían emplear este tipo de entrevista como un grupo específico al que los autores denominan *entrevista estructurada*.

En su metodología emplean, como material estimular, una película de una duración de unos 12 minutos, relacionada con un anuncio publicitario sobre donaciones de sangre, en la que se han incluido detalles congruentes, incongruentes e irrelevantes con el guión de este tipo de actuaciones.

Como entrevistadores utilizan a estudiantes de cursos iniciales de psicología y como entrevistados a personal no estudiante reclutado en el propio campus universitario. Cada uno de ellos realiza una sola entrevista y ninguno de ellos tenía conocimiento del tipo de material estimular. Todos ellos estuvieron sometidos, durante 4 horas a un entrenamiento en su condición experimental (EC y EE).

A los entrevistados se les da información errónea sobre el procedimiento experimental a seguir al creer que el visionado de la película y el test posterior era para evaluar la conveniencia de dos anuncios publicitarios sobre donaciones de sangre, uno que vería a continuación y otro una semana más tarde (que no se produciría). El test se produce con una demora de 5 a 8 días.

Los entrevistadores, que tampoco conocían el contenido de la película, tenían que escuchar la narración de quien la había visto, sin poder tomar notas durante la narración, y

luego hacer un informe por escrito de lo que habían oído. Estos informes serán puntuados y analizados posteriormente.

Los resultados más importantes obtenidos de este estudio son:

- La EC genera significativamente más detalles correctos que la EE.
- La diferencia entre los detalles falsos y confabulados no fue significativa.
- La diferencia en detalles correctos entre EC y EE es menor que la existente en las declaraciones de los entrevistados (registradas en audio), y estadísticamente significativa.

Dada la posibilidad de que una mala aplicación de las técnicas cognitivas redujera la diferencia aplicable a las ayudas de recuperación, todas las grabaciones fueron examinadas y redistribuidas de acuerdo a este análisis, siendo significativa la no aplicación de estas técnicas por algunos entrevistadores que debieron hacerlo, y la aplicación por quienes no “deberían” tener conocimiento de ellas. No obstante los resultados de este nuevo análisis estaban muy próximos a las medias obtenidas antes de la reclasificación:

- El análisis de los protocolos presentan los mismos patrones vistos anteriormente para las grabaciones.
- Se encuentra un incremento significativo de los detalles confabulados en la EC, y, en la misma dirección, los falsos.
- En contraste con otros estudios (Fisher et al. 1989) el desarrollo de la EC llevó mas tiempo que la EE.

Todo lo dicho anteriormente nos brinda un ejemplo más del apoyo a la EC como técnica de entrevista frente a las demás.

La mejora encontrada en la comparación EC versus ET en anteriores experimentaciones (Aschermann et al. 1991; Bekerian y Dennett, 1991; Fisher y Geiselman, 1992; Fisher et al., 1989; Fisher et al., 1987; Geiselman et al., 1986; Geiselman et al., 1986; Geiselman et al., 1985; Geiselamn y Padilla, 1988; Memon y Bull, 1991) es comparable a la encontrada en este estudio entre EC versus EE.

Los datos muestran que: a) el incremento en la cantidad de detalles correctos en la EC es un efecto de las técnicas de ayuda a la recuperación y no debido al entrenamiento y, b) la mayor demanda cognitiva y esfuerzo de los entrevistadores no incide esencialmente en la ventaja de la EC sobre la EE.

Para nosotros es importante, en relación con nuestra experimentación, resaltar que las evaluaciones se hacen sobre “lo recordado” por el entrevistador y no sobre lo verdaderamente dicho por el entrevistado y que las consideraciones sobre la falsedad o confabulación de los detalles se determina, no por lo dicho por los entrevistados, sino por la realidad de lo expuesto en la película.

Por último debemos resaltar las definiciones dadas por los autores para la información falsa (discrepancia *entre los detalles informados y en la película*) y la confabulada (*la dada por el entrevistador y que no existe en la película*).

Cuadro 5 **Resumen de la investigación de Köhnken et al. (1994)**

Entrevistadores: 31 estudiante universitario.
Testigos: 31 no estudiantes.
Grupos: EC y EE.
Entrenamiento: 4 horas.
Material estímulo: 1 película de unos 12 minutos de duración.
Demora en la recuperación: de 5 a 8 días.
Material analizado: Protocolos de “recuerdo” de los entrevistadores.
Resultado: EC > EE

En íntima relación con el trabajo de Memon et al. (1994), Memon, Bull y Smith (1995) quisieron poner a prueba un procedimiento de entrenamiento utilizando con oficiales de policía con diferentes niveles de experiencia sobre el terreno.

Es verdad que todos aquellos que utilizan la entrevista difieren, al aplicarla, en la forma y estructura de la misma y en su propósito. Pero el elemento común es su objetivo, recoger información completa y segura sobre un hecho determinado, que sean los policías los entrevistadores (Geiselman et al., 1986; Fisher et al., 1989; Memon et al., 1994),

estudiantes o personas legas (Geiselman et al., 1985; Fisher et al., 1987; Fisher et al., 1989; Köhnken et al., 1994), y que hayan sido capacitados para realizarla tras un breve entrenamiento y, en todos los casos, se obtiene una significativa mejora del recuerdo de los testigos.

En este estudio el objetivo principal serán las actitudes de los policías ante un entrenamiento en EC y la calidad de sus entrevistas (Fisher et al., 1989; George, 1991).

La EC que se sigue en este experimento toma como modelo la descrita por Fisher et al. (1989), última versión disponible de la misma y utilizada con éxito en importantes investigaciones policiales sobre hechos de notable trascendencia. Es verdad que los autores no han sido totalmente explícitos en sus publicaciones y aún hoy día siguen sin serlo, dado que los diferentes estudios han utilizado versiones y niveles de entrenamiento diferentes de las técnicas aplicadas. Poco conocemos, aparte de su duración, sobre la naturaleza y estudio del entrenamiento recibido; si los grupos de control ET y EC recibieron algún tipo de entrenamiento y en qué consistía éste; si existen diferencias en motivación entre los entrevistadores en, o para el uso de un determinado tipo de entrevista; la extensión real en la utilización de un determinado tipo de entrevista; el tipo y número de preguntas realizadas; las instrucciones dadas para la aplicación de las técnicas, en especial de las estrategias cognitivas; etc.

Los testigos de este estudio eran personal de oficina y personal novato de una academia de policía, que presenciaron la escenificación de un robo a mano armada a un furgón de caudales en el aparcamiento de la propia academia y desde puestos de observación diferentes. Los entrevistadores eran oficiales de policía experimentados que asistieron a diferentes cursos en la academia y con una experiencia media sobre el terreno de 10 años.

Para este estudio todos recibieron un entrenamiento de 1 hora y media de duración sobre entrevista de investigación y los principios de la comunicación en relación con el tipo de preguntas. Posteriormente fueron asignados aleatoriamente a dos grupos, denominados “técnicas de investigación” (EE) y técnica de EC. Cada uno de los grupos completaron un total de 4 horas de entrenamiento. El grupo EE recibió entrenamiento en técnicas de comunicación y preguntas, realizaron prácticas y recibieron feedback sobre su

actuación. El grupo EC fue entrenado en las estrategias cognitivas, practicaron y recibieron, asimismo, feedback.

Es importante señalar que el tipo de preguntas fue codificado siguiendo una determinada clasificación para distinguir sus diferentes tipos. La definición de cada uno de estos tipos la explicitamos en el informe de Memon et al., (1994).

Sus resultados a destacar fueron:

- En el recuerdo libre no hubo diferencias significativas en el total de información correcta, ni en errores, confabulaciones o exactitud, en función del tipo de entrevista. Resultado lógico dado que las técnicas cognitivas de la EC no fueron aplicadas al grupo correspondiente hasta después de haber solicitado el recuerdo libre.
- En la fase de preguntas tampoco existieron diferencias significativas.
- Analizando el tipo de preguntas se observa que tanto la EC como la EE son estructuradas con mucha flexibilidad, predominando las preguntas cerradas y las respuestas muy cortas sobre los elementos específicos y un estilo de preguntar rápido, sin darle casi tiempo al entrevistado para responder (formulación o “tiroteo” rápido de preguntas –staccato-).
- Como resultado curioso se observa que algunas de las técnicas cognitivas también fueron utilizadas por los policías asignados al grupo EE.

Como resumen, Memon et al. (1995), establecen que en esta experimentación y con el entrenamiento utilizado, no se produjo un incremento significativo en la información obtenida de los testigos, lo que cuestiona la validez ecológica de los anteriores estudios de laboratorio basados en la EC o representa un fallo en la replicación de anteriores estudios de campo.

Con las declaraciones de los testigos, la fuente de información más importante, se han conseguido dos objetivos, diferentes pero relacionados, cuando son entrevistados y sus declaraciones evaluadas. Primero, las declaraciones proporcionarán de forma tan completa y detallada como sea posible la descripción de un acontecimiento. Segundo, una

declaración, con independencia de lo detallada que sea, es útil para la policía y los jueces solamente si contiene una narración veraz del incidente del que se informa.

Para conseguir el primer objetivo, Geiselman et al. (1984) desarrollaron la EC, que posteriormente sería mejorada considerablemente al añadirle estrategias de dinámica social y de comunicación a mantener entre el testigo y el entrevistador (Fisher et al., 1987).

Los experimentos al respecto han mostrado que la mejora de la memoria se materializa en informes escritos (Aschermann et al, 1991; Geiselman et al., 1984) y entrevistas orales (Geiselman et al., 1985) con adultos y niños (Geiselman et al, 1986; Geiselman y Padilla, 1988; Saywitz et al., 1992) sin riesgo de aumentar los errores.

En la primera fase de una investigación es importante para los policías obtener la mayor cantidad posible de información para establecer tantas hipótesis de trabajo como puedan deducirse basándose en la información obtenida.

Para conseguir el segundo objetivo, un juicio sobre la credibilidad de la información, hay dos enfoques. En primer lugar, discriminar la verdad de la mentira basándose en un análisis del comportamiento verbal y no verbal del sujeto. Se grabarían las entrevistas y serían analizadas posteriormente para evaluar diferentes aspectos, tales como la expresión facial, la fijeza de la mirada, los movimientos de pies y piernas, los tartamudeos y las pausas, etc., pero los estudios realizados no han sido capaces de establecer patrones de comportamiento coherentes que puedan ser aplicados de forma sistemática a la verdad y a la mentira. Tampoco las investigaciones sobre los efectos de la experiencia profesional en la capacidad o habilidad para detectar la mentira han dado resultados satisfactorios.

Un camino alternativo fue desarrollado por la psicología forense alemana compilándose una lista de criterios y describiendo un procedimiento para la evaluación de la veracidad de una declaración, procedimiento denominado *Evaluación de la Validez de las Declaraciones* (SVA), y que no puede ser considerado como un detector de mentiras.

El SVA consta de tres elementos principales: a) una entrevista estructurada; b) un *Análisis de Contenido Basado en Criterios* (CBCA); y c) la integración de toda la

información obtenida del caso incluyendo información cognitiva sobre los testigos, capacidades verbales y sociales, y un juicio final sobre si la narración está basada en su auténtica experiencia personal.

La base del CBCA es la hipótesis de que la verdad y las manifestaciones inventadas difieren tanto en contenido como en calidad. Esta hipótesis tiene dos componentes, uno cognitivo y otro emocional. Su parte cognitiva afirma que a cierto nivel de capacidad cognitiva y verbal, solamente una persona que ha experimentado un acontecimiento en realidad, será capaz de dar una declaración con las características que se describen en el CBCA.

Una cuestión importante surgida acerca del tema sería si en determinadas condiciones los criterios del CBCA podrían ser invalidados si la declaración se genera utilizando la EC, como opuesta al tipo de entrevista que se aplica normalmente en el SVA, dado que podría producirse una interferencia entre ambas, ya que la técnica de la EC afecta tanto al contenido como a la estructura de las declaraciones obtenidas con su aplicación.

Gwyer y Clifford (1997) examinan la EC y la EE en relación con el recuerdo, reconocimiento, confianza y la relación confianza-precisión, en un intento de responder a tres preguntas: a) ¿tiene la EC efectos similares en recuerdo y reconocimiento? (principal novedad en este tipo de investigaciones); b) ¿tiene algún efecto en la tasa de confianza?; y c) ¿tiene efecto en la relación confianza-precisión, tanto en recuerdo como en reconocimiento?

Obviando los errores que contiene en cuanto a los componentes de la EC-ECR y los autores que afrontaron sus mejoras, y respecto a la primera cuestión, los autores confirman que son muchas las comparaciones EC-EE, pero la mayoría de ellas diseñadas simplemente en relación con el recuerdo, siendo pocas las que se centran bien en el reconocimiento o en una relación entre ambos, y ninguna ha encontrado efectos positivos de la reconstrucción del contexto en reconocimiento (Sanders, 1984).

En relación a la segunda cuestión, ya Read (1995) sugería que la confianza en la identificación de personas puede estar influenciada por un nuevo conocimiento, dado por

vial oral, después de ocurrido el acontecimiento, y la facilidad con que dicho conocimiento es adquirido puede proporcionarle más confianza en su elección.

En relación con la tercera cuestión planteada, todos los resultados obtenidos en la investigación son incongruentes con la existencia de una relación confianza-precisión. A este respecto Gruneberg y Sykes (1993) argumentaban que el mayor factor que contribuye a esta inconsistencia en la bibliografía es la falta de distinción entre las medidas de confianza entre-intra sujetos (George y Clifford, 1991; Luus y Wells, 1994; Perfect, Watson y Wagstaff, 1993).

En su estudio manejan dos tipos de entrevista (EC y EE) y el tiempo de demora (pequeño, 48 horas y 96 horas). Las principales variables dependientes fueron el recuerdo, el reconocimiento y la confianza en su precisión en ambos campos. El reconocimiento se llevaba a cabo sobre tiras de fotografías, en sus variables autor-presente, autor-ausente, descritas por Wells (1984).

Sus sujetos (70), estudiantes universitarios, presenciaron un acontecimiento simulado, en vivo, en un aula de clase durante una conferencia, y duró unos 3 minutos. El incidente fue grabado en video para su codificación. Media hora después del incidente se les informó que el mismo formaba parte de un proyecto de investigación.

Como entrevistadores actuaron 4 mujeres, que a su vez dirigieron las pruebas de identificación. Todas recibieron 4 horas de entrenamiento e instrucciones sobre la importancia de las presentaciones de ruedas de reconocimiento justas. También realizaron una práctica con los entrevistadores, de la que recibieron feedback sobre su ejecución y, antes de realizar las entrevistas se les hizo, durante media hora, un resumen de cual debería ser su actuación. Ninguna de ellas conocía el propósito de la investigación, ni la naturaleza de la técnica de entrevista que debían emplear, ni del hecho escenificado a los testigos. Para la aplicación de la técnica, en cada una de las condiciones, de les dio una hoja con el procedimiento a seguir para asegurar que tanto el tratamiento de los sujetos como la entrevista en general eran similares a las demás seguidas bajo la misma condición. Todos recibieron instrucciones sobre como iniciar la entrevista, establecer la relación, transferir el control, la mejor forma de comportarse del entrevistador, la naturaleza y tipo de feedback,

el comportamiento no verbal y la forma de plantear las preguntas. Al grupo EC se les instruyó, además, en el uso de las cuatro estrategias cognitivas.

Como resultados más significativos son los siguientes:

- La EC fue responsable de una cantidad significativamente mayor de las respuestas correctas, del recuerdo total pero que no tuvo efecto en los errores, en comparación con la EE.
- Respecto a la tasa de precisión, no hubo efecto significativo diferencias según el tipo de entrevista, ni en relación con la demora. Su interacción tampoco dio resultados significativos.
- En cuanto a la precisión en la identificación, los análisis indicaban que la interacción técnica de entrevista-demora no dio efectos significativos en las presentaciones sujeto-ausente, lo que significa que se hicieron más rechazos correctos que falsas identificaciones en ambos tipos de entrevista. Los resultados sujeto-presente, fueron similares.
- Con relación a las tasas de confianza en su precisión pre-post entrevista, y con relación a la demora, se observó un efecto significativo bajo la condición EC. No se observa efecto alguno en función de la demora.
- Como resultado de los análisis de la relación confianza-precisión, analizada pre-post entrevista, y en relación con el recuerdo, se aprecia que existen pocas relaciones en las diferentes categorías (personas, acciones u objetos). Respecto a la identificación (reconocimiento) no existió tampoco efecto alguno.
- Un análisis complementario respecto al número de preguntas realizadas, encontró un efecto significativo respecto del tipo de entrevista, con la EC se hicieron más preguntas que con la EE. La demora demostró ser un factor importante, incrementándose con ésta el número de preguntas realizadas. Preocupados por la posible confusión número de preguntas-técnica de entrevista para elicitación de recuerdo total correcto, se realizaron nuevos análisis que indicaron que la técnica de entrevista permanecía significativa. Esto descartaba la posibilidad de que dicho incremento fuera simplemente producto del número de preguntas realizadas. Es de señalar que este resultado es contrario al encontrado por Ibáñez (2004).

El artículo de Kebbel y Wagstaff (1999) nos hubiera valido lo mismo para la introducción a los tipos de entrevistas, que como resumen del capítulo. Su importancia estriba en la crítica, con la que estamos totalmente de acuerdo, que se hace a la ET (Standard police interview), como entrevista que deja mucho que desear y cuyos errores principales son:

- La interrupción de las respuestas de los testigos por parte del entrevistador policial:
 - a) Rompe la concentración del testigo cuando intenta recuperar la información, debiendo cambiar su atención de la recuperación del recuerdo a la nueva pregunta del entrevistador, debiendo otra vez más hacer lo contrario. Esto hace que la tarea del testigo se mucho más difícil e impidiendo un recuerdo óptimo. Además puede provocar que el testigo cese en su empeño por recordar.
 - b) Después de haber sido interrumpido varias veces, comienza a esperar nuevas interrupciones a lo largo de la entrevista, lo que le lleva al convencimiento de tener cortos periodos de tiempo para responder antes de la nueva pregunta, por lo que irá cada vez más acortando sus respuestas, con la correspondiente pérdida de información.
- Empleo del formato pregunta-respuesta, típico de la entrevista policial. La mayoría de las preguntas utilizadas en las entrevistas forenses (policía, jueces, fiscales, abogados) son cerradas y tienen la ventaja de proporcionar la información que el entrevistador considera que es importante y evita que los testigos se “salgan” del tema, pero provocan una forma de recuperación menos concentrada. Las preguntas son hechas de forma rápida dejando muy poco espacio de tiempo entre una pregunta y la siguiente sin dar oportunidad, ni estímulo, al testigo para elaborar o extender su respuesta.

Esta forma de actuar hace que la entrevista cambie de ser dirigida por el testigo a serlo por el entrevistador y la única información obtenida sería la pedida por el entrevistador, y si este se olvidara de hacer alguna pregunta determinada, la información no se obtendría.
- Secuencia inapropiada de las preguntas. Esta forma de actuar perjudica el rendimiento en el recuerdo debido a los cambios de atención que obligadamente

debe llevar a cabo el entrevistado, al no llevar la petición de información ninguna secuencia lógica, ni en tiempo, ni en personas, ni en modalidad sensorial alguna.

➤ Otros problemas que podemos encontrarnos son:

a) La formulación negativa de las preguntas. Al hacerlo así los testigos pueden desanimarse en mantener el esfuerzo por recordar la información solicitada.

b) La formulación de preguntas capciosas, que son aquellas que sutilmente sugieren la respuesta deseada a una pregunta y pueden sesgar al testigo para posteriores peticiones de recuerdo.

c) Lenguaje inapropiado, que aparece cuando los entrevistadores utilizan frases o palabras demasiado formales, difíciles de comprender por el testigo y que pueden crear una barrera entre entrevistador-testigo, que no conduce a un rendimiento óptimo.

d) Comentarios críticos. Ocasionalmente se hace este tipo de comentarios acerca del papel del testigo en el incidente y que, aparte de poder ofenderlo, ponen al testigo a la defensiva, lo que producirá respuestas más controladas.

e) No aclarar el contenido de los conceptos o informaciones que el testigo está dando (e.g. no pedir aclaración de lo que se entiende por tal cuando un testigo dice del agresor: “parecía un ganster”).

f) Las claves auditivas son poco exploradas. Los policías raramente preguntan acerca de lo que se dijo, como se dijo, en qué tono, con qué acento, etc. Lo mismo sucede con otras claves sensoriales (olfato, tacto, etc.).

El resto de las consideraciones hechas por los autores, respecto a la comparativa EC-ET, no se diferencia de los hechos por los autores hasta ahora estudiados, por lo que a ellos nos remitimos.

En junio de 2000 fue ejecutado, en Texas, Gary Graham por la muerte de un individuo en el exterior de una tienda de comestibles. Además de las graves dudas que surgieron por la falta de imparcialidad del juicio, aparte de la presión internacional sobre la ejecución, lo más grave es que su condena fue promovida únicamente por el testimonio de una mujer que aseguró que había visto a ese individuo, durante unos 30-40 segundos, a través del espejo retrovisor de su coche.

Estos hechos dan fe de la importancia de los informes de los testigos en el sistema judicial. Roberts y Higham (2002) investigan la relación precisión-confianza con la aplicación de una EC, y el efecto del criterio de los participantes en la precisión de lo informado.

De acuerdo con la teoría de la detección de señales, tasas más altas de confianza se asume que corresponden a criterios situados más altos en la dimensión confianza. Es entonces posible determinar la precisión de las afirmaciones bajo diferentes criterios (niveles de confianza) para determinar su efecto sobre la exactitud.

La hipótesis del estudio era que la precisión de las declaraciones, dado un alto nivel de confianza, mostrarían una ventaja sobre la precisión total de todas las declaraciones, pero que esta relación dependería del nivel de control en la entrevista.

Otro aspecto motivador del estudio era saber si los investigadores policiales prestan más o menos atención a la información aportada durante la entrevista y, si de verdad, se utiliza en las investigaciones policiales en curso.

La metodología usada en la entrevista no coincide exactamente con la propuesta por Fisher y Geiselman (1992), dado que en el protocolo de la entrevista sólo figuran las cuatro estrategias cognitivas de la EC original (Geiselman et al., 1984) que siguen un orden determinado en su aplicación por fases.

En el estudio participaron 18 estudiante universitarios y utilizaron, como material estimular, una película muda usada para el entrenamiento de los policías de la Real Policía Montada del Canadá, que representaba a un hombre entrando ilegalmente en una casa y cometiendo un homicidio. La película tenía una duración de 4'5 minutos. Las entrevistas se llevaron a cabo una semana después de ver el video y el mismo experimentador entrevistó a todos los sujetos individualmente.

Las fases de la entrevista eran las siguientes:

- 1.- Se aplica la reinstauración mental del contexto y decirlo todo y se solicita el recuerdo libre.

- 2.- Recuerdo en diferente orden.
- 3.- Recuerdo desde un cambio de perspectiva.
- 4.- Preguntas focalizadas sobre los acontecimientos ya informados.
- 5.- Terminadas estas cuatro fases, se les pedía a los participantes que dijeran si cada uno de los elementos informados eran recordados (remembres-R-) o conocidos (knows-K), ya que esto sería de utilidad para los agentes policiales. Las instrucciones y diferenciación entre uno y otro término estaban escritas en unas hojas de papel en los términos en que figuran en la bibliografía (Rajaram, 1993):
 - “Remembres, expresión explícita de memoria episódica, implica el recuerdo consciente de algún acontecimiento pasado. En algún sentido, implica una re-experimentación del acontecimiento, del contexto espacial y temporal en el que ocurrió, y el papel del que recuerda como el agente o el paciente de alguna acción, o como el estímulo o experiencia de algún estado.
 - Knows: expresión de la memoria semántica, implica conocimiento abstracto de un acontecimiento pasado. En vez de recordar un acontecimiento, uno sabe que ocurrió, de la misma forma que uno sabe que Colon descubrió América en 1492”.
- 6.- Se informó a cada participante de que era importante para la policía determinar qué grado de confianza tenían sobre la información aportada. Se les pidió que utilizaran el procedimiento para los datos R y K, utilizando una escala de 7 puntos (1 sin confianza, 7 gran confianza).

Se puntuaron los siguientes items sobre acontecimientos, personas y armas:

- a) Datos correctos relevantes: información proporcionada por los participantes, que aparecía en el video, y que fue considerada como tal por los evaluadores,
- b) Datos correctos periféricos: información proporcionada por los participantes, que aparecía en el video, pero que no fue considerada relevante por los evaluadores,
- c) Errores: afirmaciones hechas por los participantes, incongruentes con los detalles del video.

- d) Confabulaciones: detalles aportados por los participantes, que no figuraban en el video, pero que no eran incongruentes con lo presentado en sus imágenes.

Sus resultados más destacados fueron:

- La EC completa elicitió, en el mejor de los casos, la mitad de la información correcta contenida en el video, lo que significaba que una cantidad sustancial de información considerada relevante permaneció desconocida.
- Aunque hubo un incremento de la información correcta obtenida a lo largo de las fases, la mayor parte de la informada por los participantes lo fue en la fase 1 de la entrevista.
- Las afirmaciones a las que se asignaron altos niveles de confianza fueron más precisas que la combinación total de las obtenidas durante toda la entrevista.
- Los análisis separados de los datos correctos, relevantes y periféricos, indicaban que el incremento fue atribuido totalmente a las relevantes, aunque la precisión media aumentaba cuando solamente las afirmaciones a las que se asignaron altas confianzas fueron examinadas. Las periféricas mostraron un patrón contrario, lo que podía ser debido a niveles diferentes de control para cada tipo de manifestación.

Cabe destacar cuatro conclusiones:

a) La precisión puede ser crucial, y los investigadores deben desear hacer todo lo posible para maximizar la probabilidad de que las manifestaciones hechas por los testigos sean correcta.

b) El principal hallazgo, por su importancia teórica y práctica, fue que el control (relación confianza-precisión) fue más alto para los datos relevantes que para los periféricos. Terminada la entrevista, seleccionar los datos a los que se le ha asignado una confianza más alta por los entrevistadores incrementa la probabilidad de aislar no sólo las afirmaciones correctas, sino la información correcta relevante.

c) La proporción de todas las afirmaciones correctas, relevantes y periféricas no variaba a lo largo de las fases de la entrevista, pero la proporción de relevantes periféricas lo hizo considerablemente. Esto puede ser debido a la recuperación en la fase 4, durante la

cual se les hacía preguntas muy en detalles, de modo que esa focalización elicito gran cantidad de datos correctos, pero poco importantes.

d) La EC elicito, por lo menos, el 50% de la información que los expertos forenses consideraron como relevante.

La credibilidad de los testigos y la precisión de sus testimonios sigue, y seguirá siendo, un tema de atención primordial para los psicólogos experimentales y, en la misma intensidad, debería serlo para los psicólogos jurídicos-forenses y, especialmente, para la comunidad de justicia penal-criminal, la obligación de impulsar su estudio dado que todos están de acuerdo en su importancia y en que la información puede ser imprecisa. Además los estudios sobre el grado de confianza demuestran que éste contribuye a su credibilidad, lo que indica que el comportamiento de los testigos tiene tanto que ver con la credibilidad percibida como con el testimonio que proporcionan, teniendo en cuenta además la pobre capacidad que tanto las personas legas como los profesionales tienen para detectar el engaño (Vrij,1999).

Colwell, Hiscock y Memon (2002), conscientes de este reto, lo afrontan manejando nuevas técnicas y variables. Contemplan, en primer lugar tres destacadas hipótesis que pueden explicar la incapacidad para detectar el engaño. Primera, que los observadores son incapaces, normalmente, de detectar el engaño motivado, dado que el que engaña sabe qué parte de lo manifestado es falso, y son capaces además de controlar o inhibir la manifestación de claves en su comportamiento. Segunda, existe un sesgo de “juicio de verdad”, por el que las personas son más propensas a juzgar las declaraciones como verdaderas que como engañosas. Tercera, una cantidad inadecuada de feedback relativo a la veracidad de una declaración hace difícil para la gente “afilarse” sus habilidades para detectar la mentira.

Se han propuesto diferentes sistemas de evaluación, motivacional, cognitivo, psicofísico, conductual y el recuerdo basado en el enfoque para el engaño. Bajo este enfoque se encuentra el Análisis de Validez de las Declaraciones (SVA), basado en la hipótesis que mantiene que la memoria para acontecimientos reales es diferente de las inventadas tanto en estructura, contenido, como en calidad (Offe, 2000; Manzanero, 2004).

La perspectiva motivacional-emocional para entender el engaño, asume que mentir es una tarea difícil, con considerable ansiedad, producida por miedo a su posible fracaso y que puede aumentar la probabilidad de ser detectada por un aumento de su excitación psicológica (Muñoz, Navas y Graña, 2003; Masip, Garrido y Herrero, 2002; Masip y Garrido, 2000).

Colwell et al. (2002), de acuerdo con lo manifestado por Yuille y Cutshall (1989), dicen que los objetivos de una entrevista son; a) minimizar el trauma de la investigación; b) maximizar la información obtenida acerca del acontecimiento; c) minimizar la contaminación del trazo de memoria; y d) mantener la integridad de los procesos de investigación; y que las técnicas de entrevista más apropiadas con la EC, la EE y, una nueva técnica, la “*Entrevista Inferencial*” (EI).

Esta Entrevista Inferencial (con formato de entrevista semi-estructurada) es una elaboración de la técnica de la EC que los autores proponen como una posible herramienta de análisis de las declaraciones. La razón que subyace es que las estrategias mnemónicas, que agotan el recuerdo de los detalles, emparejadas con preguntas inferenciales, que provocan procesamientos más profundos, provocarán mentiras improvisadas de los simuladores lo que daría como resultado patrones diferentes y discernibles de forma de hablar. Por el contrario estas manipulaciones no tendrían efecto en los patrones de habla de aquellos que dicen la verdad.

Dado que mentir es una tarea cognitivamente difícilísima, una estrategia normal de evasión es preparar mentalmente, y ensayarla, una narración ficticia sobre un acontecimiento. En este caso el que miente emplea “una codificación superficial” para responder a las preguntas y sus respuestas están basadas en guiones “bien ensayados” más que en la realidad objetiva. Esto permite el uso de bajos niveles de procesamiento cognitivo que cada vez más minimiza el escape. Un simulador que responde a un interrogatorio inferencial está preocupado en improvisar la mentira, lo que necesita una profundidad mayor de nivel cognitivo de procesamiento y puede dar como resultado una mayor ansiedad y una mayor aún demanda cognitiva. El interrogatorio inferencial, al comienzo de una entrevista, se propone para hacer frente a una codificación superficial, promover un nivel más profundo de procesos dirigidos por los datos, y de este modo

desbaratar los esfuerzos para simular interponiendo material improvisado dentro de ese guión bien aprendido.

El objetivo de su estudio era, principalmente desarrollar una forma de preguntar comprensiva y aplicable y un procedimiento para el análisis de las declaraciones que facilite un recuerdo completo y preciso, minimice la contaminación y permita la detección de la mentira a través de un análisis sistemático del contenido verbal, para lo que es necesario prestar una especial atención a la estrategia de entrevista y a las características psicolingüísticas de las declaraciones que se realicen.

Las medidas evaluadas y su operatividad eran:

a) La *razón tipo de señal*. Es una medida de la diversidad léxica que se obtiene dividiendo el número de palabras “únicas” por el total de las palabras que componen cada una de las afirmaciones.

b) La *frecuencia de evasivas verbales*. Es definida como la técnica verbal que se utiliza para obtener un tiempo adicional de procesamiento que el testigo utiliza para formular una mentira. Pueden utilizarse conectores lingüísticos innecesarios (ah, ehh, es decir, pues), la repetición de las preguntas o parte de ellas antes de contestar, alegar falta de memoria o no haber prestado atención y después describir el acontecimiento o, repetir información no clarificadora.

c) La *coherencia*. Las afirmaciones se consideran así cuando tienen sentido, no se contradicen a sí mismas y no violan las leyes de la naturaleza.

d) la *longitud de las respuestas*. Se contabiliza el número total de palabras en cada una de las afirmaciones.

La hipótesis planteada es que las demandas cognitivas asociadas con el intento de engaño producirán declaraciones que diferirán significativamente de las narraciones verdaderas. De forma específica, la “fabulación” estaría asociada con menos coherencia, respuestas más cortas, mas evasivas verbales y un incremento en la razón tipo de señal.

Sus sujetos (136 internos de diferentes razas, voluntarios, del Departamento de Justicia Criminal de Texas) presenciaron un robo simulado, escenificado “en vivo” por actores contratados, y posteriormente entrevistados. Fueron instruidos para prestar

manifestación bajo dos condiciones: sincera o deshonestas (dar testimonio verdadero, o distorsionado con la finalidad de exculpar al autor).

Las entrevistas fueron realizadas por entrevistadores entrenados bajo los formatos de las versiones EC EE y EI, que recibieron una hora de entrenamiento sobre temas de memoria y cognición y dos horas para la descripción y enseñanza de cada una de las técnicas. Se realizaron sesiones de role-play, y un estudio piloto que proporcionó experiencia sobre las técnicas. La EC difería de la EI sólo en la presencia o ausencia del componente de interrogatorio inferencial que contenía nueve preguntas de contestación “sí” o “no” insertadas entre las preguntas de la EI en grupos de tres (los componentes de cada una de las técnicas y ejemplos de las preguntas, están descritas en el artículo).

Entre sus resultados más llamativos se encuentran los siguientes:

- Se encontraron diferencias significativas entre las condiciones experimentales y los informes sinceros. No se encontraron diferencias significativas en función de la técnica de entrevista, ni en sus interacciones.
- Análisis univariados revelaron efectos significativos de coherencia, tipo de señal y longitud de las respuestas.
- El procedimiento de la EE fue el menos efectivo de los tres evaluados, y si bien su diferencia no es estadísticamente significativa, su correlación es importante desde el punto de vista de su aplicación práctica.
- El rendimiento de la EI era algo mejor que la EE y comparable a la EC con una tasa de discriminación media del 91.9%.
- La EC obtuvo los mejores resultados de todas las estrategias empleadas en esta investigación. Diez de once declaraciones verdaderas fueron fielmente clasificadas; dieciséis de diecisiete declaraciones falsas fueron correctamente etiquetadas como tal. De forma acumulada el 92.9% de las declaraciones en esta condición fueron clasificadas con exactitud.

Los datos obtenidos en este estudio son prometedores, revelando una tendencia consistente asociada con el engaño a través de las diferentes condiciones de entrevista.

Se ha demostrado que las narraciones verídicas son más coherentes y normalmente más largas que las deshonestas, y contienen menos evasivas verbales, lo que indica que las variables psicolingüísticas discriminan los testimonios veraces de los confabulados.

El rendimiento de la EC y la EI es un fuerte indicador de su potencial como entrevista de investigación aplicada y técnica del análisis de las declaraciones, y esto se vuelve especialmente destacado si tenemos en cuenta la población usada como sujetos experimentales en este estudio.

Según Ginet y Py (2001), a pesar de la importancia de los testimonios en las causas criminales en las que están afectados tanto jueces, abogados, jurados y policías, éstos no están normalmente entrenados en la dirección de entrevistas y, con frecuencia, no son ni conocedores de la existencia de técnicas de entrevista que podrían optimizar la recuperación de la información contenida en la memoria de las víctimas y los testigos (Fisher et al., 1987; Memon et al., 1994; Geiselman et al., 1984).

Su estudio está dirigido a probar la versión francesa de la entrevista cognitiva, ya probada anteriormente en Estados Unidos (Fisher, Geiselman, etc.), Inglaterra (Memon, Milne, Bull, etc.) y Alemania (Köhnken), que pone su particular énfasis en el uso del recuerdo libre por parte de los testigos y en la separación de las diferentes instrucciones de la entrevista cognitiva.

Los testigos llevan a cabo un recuerdo libre inicial a la vez que aplican la hipermnesia (en este contexto, decirlo todo) y las instrucciones dadas sobre la reinstauración mental del contexto. Esto es seguido por un segundo recuerdo libre aplicando las instrucciones del cambio de orden y un último recuerdo con la instrucción del cambio de perspectiva.

Los objetivos de esta experimentación eran:

a) Determinar la facilidad con la que los investigadores asimilaban las técnicas de entrevista durante un corto periodo de entrenamiento.

b) Evaluar su idoneidad sobre el terreno manteniendo en mente los requisitos de las actividades del día a día en una unidad policial.

c) Evaluar la eficacia de la entrevista cognitiva no solo a través de los testimonios obtenidos en el curso de la entrevistas, sino también a través de los documentos con las declaraciones escritas de los testigos, punto especialmente importante de acuerdo con el código Napoleónico francés (la redacción escrita de la entrevista es el único documento válido para su uso en estrados).

Se comparan 3 tipos de procedimientos ET, EE y EC, con la siguiente metodología:

En una primera fase los estudiantes-testigos vieron una de las tres películas existentes con instrucciones de observarla cuidadosamente e intentar implicarse en los acontecimientos representados en la misma. Siete días más tarde fueron entrevistados con el procedimiento de la ET.

En una segunda fase los policías-entrevistadores fueron instruidos, en las técnicas de la EE durante 2 horas y en la de la EC durante 3 horas.

En la tercera fase, 29 nuevos estudiantes-testigos presenciaron, divididos en dos grupos, una película distinta cada uno, y esos mismos grupos fueron entrevistados bajo las técnicas de la EE y de la EC.

Los resultados más destacados de los análisis realizados, fueron:

- Se observa una disminución muy significativa de las interrupciones de los investigadores a los testigos durante el relato libre en la fase post entrenamiento.
- La atención prestada por los entrevistadores a los principios básicos del tipo de entrevista nos indica que la sesión de entrenamiento fue eficaz y que las entrevistas fueron de una alta calidad.
- Contrariamente a las observaciones anteriormente expuestas, en este estudio los investigadores aplicaron muy bien las técnicas de la EC, si bien no siempre dejaron al testigo el tiempo suficiente para ponerse mentalmente en situación, sobre todo en el caso de la reinstauración mental del contexto.

- No se encontraron diferencias significativas en el número total de preguntas realizadas en las condiciones EE y ET. En la condición EC se hicieron menos preguntas.
- No se observaron diferencias en el tiempo de duración de las entrevistas en relación con el tipo de las mismas.
- La EC obtuvo más detalles correctos que la EE y ésta fue superior a la ET, sin que se produjera un aumento de los detalles erróneos o confabulados, si bien éstos últimos fueron menores en la ET.

Todo ello nos lleva a concluir que:

- Las técnicas cognitivas fueron utilizadas con éxito por los entrevistadores, lo que condujo a un sustancial aumento de los datos correctos recordados por los testigos, comparados con las otras situaciones experimentales.
- El análisis de las declaraciones escritas de los testigos obtuvo menos beneficio de las técnicas de la EC que las grabaciones de las entrevistas (Köhnken et al., 1995).
- La técnica de la EC es asimilada fácilmente por los policías incluso después de un corto periodo de entrenamiento, y su aplicación no afecta a las posibles limitaciones de tiempo alegadas.

Cuadro 6

Resumen de la investigación de Ginet y Py (2001)

Entrevistadores: 8 policías.

Testigos: 43 estudiantes de psicología.

Grupos: EC, EE y ET.

Entrenamiento: 2 horas (EE) y 3 horas (EC).

Material estímulo: 3 Películas de 2-3 minutos de duración sobre distintos incidentes.

Demora en la recuperación: 7 días en la fase pre-entrenamiento.

Material analizado: Grabaciones de las entrevistas y declaraciones por escrito.

Resultado: ECR > EE > ET.

4.2.2.- Primeras modificaciones de la EC: La Entrevista Cognitiva Revisada (ECR)

Como otra prueba del interés despertado por la EC., Fisher, Geiselman, Raymond, Jurkevich y Warhaftig (1987) focalizan su estudio en demostrar la falibilidad de la memoria de los testigos y comprenderla desde el punto de vista de los principios conocidos de la psicología. Los psicólogos han descubierto que determinados factores, tales como los estereotipos, una alta excitación, la información post-acontecimiento, las percepciones raciales y, en general, las limitaciones en percepción y memoria, pueden actuar en detrimento del recuerdo de los testigos (Loftus, 1979).

La EC demostró que con su empleo se obtenía entre un 20% y un 35% más de efectividad que con el uso de la Entrevista Policial Tradicional, aún cuando esta sea realizada por agentes experimentados y era igualmente efectiva con estudiantes universitarios o con no estudiantes. Otros aspectos a tener en cuenta son que no era tan sensible como la Entrevista Estándar Policial a los efectos perniciosos de las preguntas capciosas, y que podría ser aprendida y aplicada de una forma efectiva aún por investigadores no expertos (Geiselman et al., 1985, 1986).

A pesar de todos los avances realizados hasta la fecha con la EC (Geiselman et al. 1985, 1986), demostrando que su uso puede aumentar el rendimiento en el recuerdo de los testigos, aún quedaban muchos detalles sin que pudieran ser recordados, por lo que sería necesario realizar más estudios para intentar ayudar a los testigos.

Con estas premisas los autores se proponen “perfeccionar” la técnica e incrementar su eficacia, ya que si bien proporcionaba una serie de instrucciones y se daban, al principio de la entrevista, se daba poca orientación acerca del resto de la misma. Por ejemplo acerca de la estructura secuencial de la entrevista, el orden en hacer las preguntas, etc. El mayor defecto de las técnicas de entrevista policial es que el orden de las preguntas parece ser “no sistemático” (Fisher, Geiselman y Raymond, 1987). Además se sugería que la secuencia inapropiada de las preguntas podría impedir o dificultar la recuperación de la memoria.

La fuente de estos datos fue el análisis de todas las entrevistas grabadas en los estudios de laboratorio de todo el Departamento de Policía de Miami, de los que se

obtuvieron determinadas áreas específicas en las que se podría alcanzar una mejora, tales como dar al testigo más tiempo para responder a las preguntas que se realicen, no interrumpir la narración de los testigos o no hacer las preguntas en sentido negativo, entre otras.

El nuevo modelo de EC es denominado por sus autores entrevista cognitiva revisada (ECR), y posee las siguientes características:

- Mantiene los dos principios más importantes de la EC, el primero, la reinstauración mental del contexto, tanto física como psicológicamente, del acontecimiento original y, segundo, utilizar diferentes perspectivas de recuperación, instruyendo a los testigos para que recuerden el acontecimiento original en orden temporales distintos, hacia delante o hacia atrás
- Se incorporan dos nuevos principios, a) estructurar la entrevista de forma que sea compatible con las operaciones mentales del sujeto, y b) facilitar la actividad de los testigos utilizando la recuperación focalizada de la memoria, dado que, como cualquier otra actividad mental, requiere una atención asimismo focalizada. Con el primero de ellos se intenta que la imposición policial no perjudique el recuerdo, tras haber observado que las preguntas se adaptaban a un formato de necesidades policiales de investigación más que a las operaciones mentales del testigo, haciendo preguntas de respuesta corta (cerradas) acerca de todos y cada uno de los elementos de información, tanto personales como del contexto. El objetivo del entrevistador debe ser inferir cómo el conocimiento relevante es almacenado por el testigo y formular las preguntas de forma compatible con ese conocimiento. Con el segundo se intenta evitar dos errores, considerados los más graves, que aparecen en todas las entrevistas policiales, las frecuentes interrupciones a los testigos durante su narración y el abuso de preguntas cerradas. Como alternativa se sugiere que el entrevistador estructure la entrevista para elicitación de narraciones más controladas.
- Se proporcionan directrices acerca de la estructura secuencial de la entrevista
- Se sugiere que después de la narración inicial (recuerdo libre) el entrevistador vuelva a actuaciones específicas dentro del escenario general para obtener narraciones más detalladas. Posteriormente deberá hacer preguntas específicas sobre aquellos hechos o datos que no han sido informados.

- Hacer preguntas abiertas, antes que cerradas sobre detalles específicos (Geiselman et al. 1984), siguiendo una gradación de las primeras a las últimas en cada uno de los escenarios.
- Al concluir la entrevista es conveniente hacer un resumen de lo dicho por los testigos, lo que les permite a éstos comprobar la exactitud de lo anotado por el entrevistador a la vez que poder dar nueva información complementaria.

Su método empírico se diseña con la formación de dos grupos (EC y ECR) y tres variables dependientes, datos correctos, incorrectos y confabulados. También se analiza el tiempo empleado en cada entrevista y sus covariaciones con la condición de entrevista.

Las instrucciones de la EC son las ya conocidas en experimentaciones anteriores (Geiselman et. al. 1985; 1986).

Por lo que respecta a la condición ECR, las cuatro técnicas mnemónicas son explicadas de forma mucho más detallada y además, a) la adaptación de la entrevista para que sea compatible con las operaciones mentales del sujeto, b) facilitar el recuerdo con una recuperación focalizada. Se les proporcionan también diferentes instrucciones específicas, como que las descripciones de los hechos objetivos sean realizadas de forma subjetiva por los testigos, utilizando sus propias palabras y, por último, se les instruirá para que utilicen el orden de secuencia determinado.

Utiliza como sujetos experimentales estudiantes universitarios y como entrevistadores estudiantes de enseñanza secundaria y universitaria sin entrenamiento anterior en estas técnicas de entrevista de investigación.

El material estimular fueron dos películas utilizadas anteriormente en otras experimentaciones y que también se utilizan para el entrenamiento de policías. Simulan situaciones amenazantes de la vida real, como puede serlo un atraco a un banco o un robo en un almacén de licores (Geiselman et al. 1986). Para la entrevista se aplica una demora de 48 horas, pidiéndole a los sujetos abstenerse de hablar sobre el argumento de los acontecimientos criminales presenciados. Los sujetos fueron entrevistados individualmente. Los entrevistadores no tenían ningún tipo de información sobre los videos proyectados antes de realizar la entrevista, tan solo sabían que los sujetos habían visto una

película sobre un tipo delictivo dos días antes. Todos los entrevistadores habían sido entrenados, en fases sucesivas, para poder llevar a cabo con éxito tanto una Entrevista Cognitiva como su versión Revisada.

Fisher et al. (1987) aconsejan practicar varios recuerdos libres, sin por ello indicar precisamente qué regla adoptar en cada uno y el orden a seguir. Insisten en la necesidad de respetar el camino mental seguido por el testigo, dejarle todo el tiempo que desee y, sobre todo, evitar la formulación de preguntas sugestivas (Py y Ginet, 1995).

Los resultados más destacados de este estudio fueron:

- La ECR elicitó el 45% más de información correcta que la EC original, sin que exista diferencia estadística en la cantidad de datos incorrectos o confabulados, cuyas tasas medias están en consonancia con las obtenidas en estudios anteriores (Geiselman et al. 1985). Es de tener en cuenta que los resultados se hacen sobre el total de los datos obtenidos, sean estos considerados relevantes o no.
- Dado que solo fueron 3 los entrevistadores, no se puede achacar ninguno de los resultados posibles a las probables diferencias en habilidades y aprendizaje de cada uno de ellos. El peor entrevistador elicitó un 25% más de informaciones correctas con la versión Revisada que con la Entrevista Cognitiva original; el intermedio elicitó un 45% y el mejor de ellos obtuvo un 74% más de información con la versión Revisada.

El tiempo empleado es superior en la ECR en unos 9 minutos, aumento que puede ser debido a su mayor efectividad.

Todos estos análisis realizados se han llevado a cabo y puntuado con independencia de la importancia, relevancia o irrelevancia de los datos aportados, por lo que es posible que la versión Revisada elicitó más información trivial y de poco valor para la investigación.

De todo ello se obtienen las siguientes conclusiones:

- Dado que el objetivo de la policía es obtener testimonios completos y precisos, la ECR es el mayor avance obtenido sobre otras técnicas. La ECR es más efectiva que la EC y la hipnosis, a la vez más fiable, y más fácil de aprender y de aplicar.
- Un problema potencial puede ser que la ECR demanda más esfuerzo cognitivo de los entrevistadores ya que al eliminar las interrupciones de los relatos del testigo, deben estar mucho más atentos a éstos, ser más flexibles en la estructura y desarrollo de la entrevista y mantener la secuencia de preguntas establecida.
- Es importante señalar que las comparaciones que se vienen realizando en la metodología de los experimentos, y la que veremos en adelante, no son muy apropiadas, siendo ésta nuestra mayor crítica, dado que es posible que la EC aplicada no fuera la misma que la llevada a cabo en estudios anteriores (Geiselman et al., 1985; 1986).

En informes anteriores se hizo mención a que los entrevistadores, ante la falta de un entrenamiento eficaz, afrontaran su tarea desde la perspectiva del sentido común. Esta investigación sobre el desarrollo de la Entrevista Cognitiva sugiere que los entrevistadores podían llevar a cabo las entrevistas de forma más efectiva si los investigadores hicieran uso del conocimiento científico actual sobre la recuperación del recuerdo (Fisher, Geiselman y Raymond, 1987).

Cuadro 7

Resumen de la investigación de Fisher et al. (1987)

Entrevistadores: Estudiantes de enseñanza secundaria y universitaria.

Testigos: Estudiantes universitarios.

Grupos: ECR y EC.

Duración: 4 min. (cada película)

Demora del recuerdo: 48 horas.

Material estímulo: 2 películas para entrenamiento policial sobre delitos violentos (atracos a un banco y a una tienda de licores)

Resultado: La ECR elicitó, al menos, el 25% más de información correcta sin incrementar la tasa de errores o confabulaciones.

A pesar de los estudios existentes que han demostrado la falta de fiabilidad de la memoria de los testigos (Loftus, 1979; Yarmey, 1979) y saber que sus manifestaciones son la base principal de las investigaciones criminales, Fisher, Geiselman y Amador (1989) aún no comprenden como existen tan pocas investigaciones al respecto y, aún menos, como no se entrena a los policías en las técnicas que incrementan y completan los informes de los testigos, técnicas que han demostrado ser más útiles y fiables que el uso de la hipnosis, cuyos errores la han restringido como herramienta en los tribunales (Geiselman et al., 1985; 1986).

Fisher et al. (1989) realizaron el primer estudio de campo para valorar la ECR (González e Ibáñez, 1998), a la vez que hacen una nueva revisión de la misma en base a los datos obtenidos del análisis de grabaciones sobre entrevistas llevadas a cabo por policías, en casos reales y sobre el terreno (Fisher et al., 1987). Los autores afrontan el problema de los testigos desde tres perspectivas distintas:

a) **La representación del conocimiento.** La información sobre un acontecimiento está representada en varios niveles de especificidad (Fisher y Cuervo, 1983), donde la información de más valor, desde la perspectiva del investigador, está almacenada al nivel de detalle, nivel de importancia fundamental, por lo que debe maximizar su recuperación y minimizar la del nivel general. En la entrevista ideal el investigador debe guiar al testigo para mantenerle en ese nivel de detalle de la representación durante el tiempo que dure esa fase de la entrevista.

b) **La recuperación de la memoria.** Los componentes de la EC están dirigidos a mejorar la recuperación de la memoria haciendo que los acontecimientos que sucedieron durante el desarrollo del evento se vuelvan a hacer conscientes en la memoria de los testigos. Para llegar a conseguirlo se utilizan cuatro principios básicos:

1.- *Similitud entrevista-acontecimiento.* La memoria de cualquier acontecimiento es mejor cuanto más parecido sea el entorno en el que se realiza la entrevista con aquél en el que los conocimientos fueron adquiridos, tanto en el aspecto externo, emocional o cognitivo del testigo (Flexser y Tulving, 1978; Tulving, 1974).

2.- *Recuperación focalizada.* Denominada también por otros autores Memoria Guiada (*Guided Memory*), es una técnica que requiere de esfuerzo y concentración mental, por lo que los investigadores deben estimular y ayudar a los testigos a generar una concentración focalizada, aplicada en un contexto libre de interrupciones del proceso tales como ruidos o cualquier elemento de distracción y, sobre todo, libre de interrupciones de la narración del testigo.

3.- *Recuperación extensiva.* Cuantos más intentos se hagan por parte de los testigos para recordar un episodio concreto, más información podrá ser recuperada (Roediger y Torpe, 1978). Es conveniente estimularlos a realizar nuevos intentos de recuerdo dado que, por regla general, después de un esfuerzo infructuoso suelen desmotivarse para seguir esforzándose.

4.- *Preguntar de forma compatible con la estructura mental del testigo.* Cada persona registra y almacena los acontecimientos de una manera específica y particular. La mayor eficacia de un investigador consiste en saber adaptar las preguntas que debe de realizar a cada uno de los testigos dado que un sistema de interrogatorio “uniformizado”, muy común en los cuerpos policiales, no sería útil con la mayoría de las víctimas o testigos de un acontecimiento. Es el entrevistador quien adaptará la entrevista a cada testigo de acuerdo a sus representaciones mentales, siendo flexible y alterando su enfoque hasta encontrar la tipicidad de cada uno de los manifestantes.

5.- *Reglas mnemónicas específicas.* Durante la realización de la EC, además de los principios antes señalados se emplean otra serie de reglas mnemónicas para ayudar a los testigos a recuperar determinados elementos de información, como pueden ser números, nombres, etc. Su principal elemento es elicitación de información parcial cuando el total de la misma no está disponible. Por ejemplo si no se recuerda un nombre, un número de teléfono o una placa de matrícula, se les ayudará a recordar características destacadas de las mismas como su longitud, número de sílabas, si los números eran altos o bajos, etc.

c) **La comunicación.** Esta técnica de ayuda está dirigida a facilitar la comunicación entre el testigo y el entrevistador en cuatro aspectos destacados:

- 1.- Ayudar al testigo a convertir los recuerdos conscientes en respuestas detalladas y elaboradas.
- 2.- Tener las afirmaciones de los testigos como objetivos que sean relevantes para las necesidades del entrevistador a nivel de la investigación.
- 3.- Facilitar la comprensión del entrevistador y grabar las respuestas de los testigos.
- 4.- Ayudar al entrevistador a comprender las necesidades psicológicas del testigo.

Por último, se estructuró una secuencia temporal que establece objetivos parciales al principio, a mitad de la entrevista y al final de la misma. El objetivo inicial del entrevistador es inferir la representación mental del testigo del acontecimiento y estructurar la entrevista de forma compatible con dicha representación. Esta fue dividida en cinco fragmentos.

La presentación se utilizará para establecer una buena relación (*rapport*) entre el testigo y el entrevistador en la que se transmitirán, al primero de ellos, los principios elementales de la memoria.

A continuación se estimulará al testigo a dar un relato, lo más completo posible de todo lo acontecido en el escenario del hecho, que no debe ser interrumpido por el entrevistador. Esta etapa será destinada por el entrevistador más a fase de planeamiento del resto de la entrevista que a fase de recuerdo de la información.

La parte central de la entrevista es la fase de recogida de la información en la que el entrevistador guía al testigo para, a través de imágenes o representaciones mentales, obtener el resto de la información necesaria para el esclarecimiento de los hechos.

Posteriormente el entrevistador, junto al testigo, revisa la información manifestada.

La entrevista terminará formalmente, pero con la sugerencia de que se haga de forma que prolongue su vida funcional entre ambos participantes, de forma que, aún

habiendo pasado tiempo después de haberse llevado a cabo, cualquier dato recordado por el testigo, se lo comunique al entrevistador de forma voluntaria.

Fisher et al. (1989) utilizan como entrevistadores a 16 detectives de la policía con un mínimo de 5 años de experiencia en la División de Robos.

En la fase inicial se les pidió que, de acuerdo a determinados criterios de selección, grabaran todas aquellas entrevistas que llevaran a cabo en su actuación policial durante los siguientes casos que se les presentaran. Estos criterios eran: a) que los casos fueran considerados lo suficientemente graves para que se pudiera disponer de recursos y tiempo suficiente para realizar una entrevista a fondo; b) al menos una víctima o testigo deberá haber observado al sospechoso o sospechosos del hecho; y c) cada víctima o testigo entrevistado deberán tener un perfecto dominio del inglés y estar dispuesto a colaborar. Esta fase tardó cuatro meses en ser completada.

Posteriormente, los entrevistadores fueron divididos en dos grupos ECR y ET. Tras cuatro sesiones de entrenamiento al grupo ECR de una duración de 60 minutos cada una, volvieron de nuevo a llevar a cabo diversas entrevistas utilizando en estos casos los conocimientos aprendidos y todas las grabaciones realizadas fueron transcritas para su estudio y análisis.

Para comprobar la efectividad de la ECR se utilizaron dos comparaciones: a) el número de datos obtenidos antes y después del entrenamiento y b) el número de datos obtenidos por los detectives entrenados frente a los no entrenados.

Los resultados de su experimentación fueron los siguientes:

- El grupo ECR obtuvo después del entrenamiento un 47% más de información que la que habían obtenido antes del mismo.
- La comparación entre grupos aplicada antes del entrenamiento arroja una equivalencia entre ellos antes de la fase de entrenamiento. Tras esta, el grupo ECR obtiene un 63% más de información que los no entrenados (ET).

- Las entrevistas preliminares, en relación con las realizadas tras el entrenamiento, tuvieron una duración muy similar, lo que lleva a pensar que la superioridad de la ECR no se debe al exceso de tiempo dedicado a las entrevistas.

Esto lleva a los autores a las siguientes conclusiones:

- La ECR es una técnica con la que se incrementa significativamente la efectividad de las entrevistas policiales. Es de hacer notar que al ser un experimento de campo en el que se ha trabajado con hechos reales, la estimación de la exactitud de los datos sólo fue posible en base a su corroboración con lo obtenido a través de otras fuentes.
- Su empleo puede adquirirse con pocas horas de entrenamiento sin necesidad de experiencia previa. Su aplicación es fácil y no incorpora cambios perceptibles para el entrevistado, si bien para el entrevistador puede provocar algún tipo de recelo al demandarle mayor atención cognitiva.
- A pesar de su utilidad se considera que la ECR tiene algunas limitaciones.
 - Su utilidad puede variar con las diferencias en la tipología de los hechos ocurridos de acuerdo con el volumen de información que de cada uno de ellos pueda obtenerse.
 - Puede ser utilizada sólo con testigos y víctimas cooperadores, no con aquellos que intencionadamente quieran ocultar información.
 - Si bien no se encontraron diferencias significativas en la duración de las entrevistas llevadas a cabo por ambos grupos ECR y EE, creemos que el desarrollo de la ECR lleva algo más de tiempo.
 - La ECR requiere una considerable concentración mental por parte de los entrevistadores que deben tomar decisiones sobre la marcha y mostrar una mayor flexibilidad que la manifestada en la ET.
 - Al contener la ECR una gran variedad de componentes no podemos asegurar cuál o cuales de las técnicas empleadas con las principales responsables de su efectividad, existiendo la posibilidad de que algunos componentes puedan, tan sólo, tener un valor marginal o

bien depender de características específicas bien del entrevistador, bien del entrevistado (Geiselman et al. 1986).

Cuadro 8

Resumen de la investigación de Fisher et al. (1989)

Entrevistadores: 16 detectives.
Testigos: 26 víctimas reales (13 pre y post entrenamiento).
Grupos: ECR y ET.
Entrenamiento: ET no se detalla; ECR 4 horas.
Material estimular: situaciones delictivas reales.
Demora en el recuerdo: no se detalla.
Resultado: ECR > ET

El propósito de la investigación de Memon, Holley, Milne, Köhnken y Bull (1994) era comprobar los efectos del entrenamiento en ECR sobre el desempeño de los agentes policiales que no habían tenido una preparación formal en técnicas de entrevista, y con diferentes grados de experiencia profesional (González e Ibáñez, 1998).

Dado que la aplicación mas destacada es en las entrevistas policiales a los testigos (Fisher et al., 1989), utilizando incidentes simulados o películas de entrenamiento policial, incluso estudiantes como entrevistadores (Geiselman et al. 1985), sugieren que siguiendo un breve entrenamiento (desde pocas horas a dos días) sería posible conseguir por los entrevistadores una sustancial mejora en el recuerdo de los testigos.

Por otra parte hay poca información sobre las técnicas utilizadas por los policías entrenados en EC o ECR y las instrucciones recibidas durante el entrenamiento. También son escasos y poco consistentes los datos que se tienen sobre la influencia de la EC en la estructura de la entrevista, el número y tipo de preguntas que se realizan, etc. (Bekerian y Dennett, 1993; George, 1991; Köhnken et al., 1994; Mantwill et al., 1995).

Con el apoyo de la Escuela de Entrenamiento de la Policía de Dorset para dirigir el entrenamiento con grupos de policías con distintos niveles de experiencia se hace una comparación de la ECR con un grupo de control apropiado (que denominan “estructurado”) que aplicarán todos los elementos de la ECR excepto las técnicas

cognitivas. Este tipo de entrevista lo justifican al considerar que el grupo control es una de las variables que necesita ser estudiada con más profundidad.

El entrenamiento seguía la siguiente metodología:

- Como testigos emplean a personal de las oficinas de la propia Escuela y reclutas en sus primeras semanas de prácticas.

- Los entrevistadores eran policías elegidos entre los que asistían a diferentes cursos de entrenamiento policial, con una media de diez años de experiencia, pero sin entrenamiento anterior en EC.

- El entrenamiento tuvo una duración de 4 horas impartidas en diferentes días y grupos. Fueron divididos en dos grupos experimentales. Uno de ellos recibe formación en lo que los autores denominan técnicas de investigación (tipos de preguntas, técnicas de comunicación y role-play), y el otro en técnicas cognitivas. Ambos grupos tenían la instrucción de comenzar la entrevista pidiéndole al testigo un relato libre de lo sucedido, narrado con sus propias palabras, antes de aplicar cualquier tipo de técnica. No se les impuso tiempo para la duración de la entrevista.

- Dado que cualquier diferencia observada entre ECR y EC es resultado por una parte de los efectos de las técnicas cognitivas y, por otra, a la amplitud con que fueron aplicadas por los entrevistadores (que depende en parte de la calidad del entrenamiento), se procede a una reclasificación de las entrevistas en base a las grabaciones de las mismas, antes de proceder a su análisis.

- El material estimular fue la escenificación de un atraco en el aparcamiento de la escuela, lugar en el que fueron distribuidos los testigos, al llegar a dicho lugar un vehículo de transporte de caudales. El incidente duró unos 2 minutos. Los testigos fueron entrevistados 2 horas después del acontecimiento.

- Para codificar las preguntas realizadas por los entrevistadores, éstas se clasificaron en los siguientes tipos:

- a) *Preguntas abiertas*: que permiten, o de las que se espera, una respuesta extensa que no puede predecirse por los entrevistadores (e.g. “Dime como era físicamente”; “Dime como iba vestido”).

b) *Preguntas cerradas*: que requieren una respuesta corta o probablemente de una sola palabra (e.g. “¿de qué color era...?”).

c) *Preguntas capciosas (leading)*: aquellas que contienen información no suministrada anteriormente por el entrevistado; estas podían ser abiertas o cerradas (e.g. “¿de qué color era el chándal...?”, cuando el entrevistado en su manifestación nunca se refirió a que algún implicado llevara chándal).

d) *Preguntas de elección forzada*: aquellas cuya respuesta está limitada a una de las dos opciones contenidas en la misma.

e) *Preguntas Múltiples*: preguntas que o bien contienen más de una idea, o se pregunta lo mismo acerca de dos elementos o la propia pregunta requiere varias respuestas.

El recuerdo libre y la fase de preguntas fueron puntuados separadamente, y dado que las instrucciones cognitivas o de comunicación se dieron después de terminado el primero, permite utilizar el recuerdo libre como línea base para el estudio.

Entre los resultados obtenidos destacan los siguientes:

- No se encontraron diferencias significativas en el total de datos correctos ECR – EE, errores o confabulaciones, así como tampoco entre los tipos de preguntas realizadas.
- Es de destacar, en relación a la precisión (proporción de datos correctos respecto de la información total) que, como media, las entrevistas ECR dieron menos información precisa que la EE, si bien la diferencia no era estadísticamente significativa.
- El análisis de las preguntas realizadas arrojan datos coincidentes con otros estudios (George, 1991; Fisher et al., 1987a), en el sentido de que se hicieron más preguntas cerradas que abiertas, síntoma de una mala estructuración de la entrevista y sin dar tiempo entre preguntas para obtener una respuesta elaborada, sin que el entrenamiento en ECR tuviera efecto en este análisis.
- Respecto al empleo de las técnicas se observó una considerable variación en el uso individual de éstas y en la calidad con que fueron empleadas, en base a las instrucciones de los entrevistadores.

En la condición ECR se utilizaron las siguientes técnicas: Reinstauración del contexto, cambio de perspectiva, preguntas compatibles con el testigo, cambio de orden, informarlo todo, transferir el control, recuperación extensa, recuperación guiada y técnicas nemónicas específicas.

La evaluación del curso de entrenamiento dio los siguientes resultados:

- Evaluación positiva del empleo de la ECR para los casos de delitos graves y no para los delitos menores dado, según los propios policías, las limitaciones de tiempo con las que contaban.
- La consideración de que la aplicación de la técnica de cambio de perspectiva (ver la situación desde el ángulo de otro testigo) era como una invitación a “fabricar” datos.
- Fue unánime la opinión de que el curso debería de haber sido más amplio, al menos de una duración de dos días, lo que les permitiría más tiempo para asimilar los conceptos, discutirlos y practicar las técnicas.

De todo ello podemos extraer que:

- El entrenamiento impartido en ECR no produjo un incremento significativo en la información dada por los testigos en comparación con la condición EE. En esto pudo haber influido que el personal seleccionado tenía gran experiencia en el uso de un estilo tradicional de interrogatorio, lo que hace más difícil apreciar los cambios en el empleo de las técnicas, o también que el entrenamiento no fuera lo suficientemente extenso y de calidad para estas personas con hábitos muy arraigados.

- El análisis cualitativo de las grabaciones sugiere que los entrevistadores tenían dificultad en explicarle a los testigos lo que se esperaba de ellos y que no hacían un uso completo de las técnicas cognitivas.

- Es necesario hacer constar que la actitud y la motivación de los entrevistadores, así como el personal que imparte el entrenamiento, juega un papel importante, y los datos sugieren que sin un entrenamiento suficiente y sin una motivación para utilizar y exponer las técnicas apropiadamente, la ECR no será efectiva.

- Es probable que el éxito pueda lograrse si los entrevistadores tuvieran un conocimiento más allá de los principios de las técnicas cognitivas y las habilidades interpersonales y de comunicación requeridas para una adecuada aplicación.

Cuadro 9

Resumen de la investigación de Memon et al. (1994)

Entrevistadores: 38 policías experimentados.
Testigos: 38, entre personal de oficinas y policías en prácticas.
Grupos: ECR y EE.
Entrenamiento: 4 horas.
Material estímulo: Escenificación de un atraco a mano armada en un aparcamiento.
Demora en la recuperación: 2 horas.
Material analizado: Grabaciones de las entrevistas.
Resultado: ECR = EE

Como vimos, en la experimentación de Memon et al. (1995), se planteó la duda acerca de si los criterios del CBCA podían ser invalidados utilizando la EC o la ECR, ésta fue la hipótesis de trabajo de Köhnken, Schimossek, Aschermann y Höfer (1995), quienes experimentaron utilizando como estímulo una película de 12 minutos de duración sobre una escena de donación de sangre, película utilizada en otras experimentaciones (Mantwill et al., 1995). Sus sujetos fueron adultos entre 19 y 39 años de edad, reclutados por anuncios en periódicos y revistas, y distribuidos en cuatro grupos experimentales (condición de “verdad”, condición de “invención”, ECR y EE). Sus entrevistadores fueron estudiantes de psicología y derecho y las entrevistas se llevaron a efecto a los dos días de presenciado el episodio.

De sus resultados es de destacar que:

- La ECR afectó al recuerdo de los entrevistados. Se demostró, una vez más, que la ECR incrementó el recuerdo de la información correcta (el 35% más que la EE) (Köhnken et al., 1994; Mantwill et al., 1995).
- Las tasas de precisión son casi idénticas a las obtenidas en la EE.
- Curiosamente la experiencia en ECR de los entrevistadores (número de entrevistas que realizaron) no afectó al recuerdo de información correcta ni a la producción de información incorrecta o confabulada, cosa que ocurrió con

el grupo de entrevistadores en EE. De esto se deduce que un entrenamiento de 4 horas era suficiente para conseguir un efecto techo en rendimiento (Geiselman et al., 1985; Saywitz et al., 1992).

- Respecto al objetivo principal del experimento, la afectación del CBCA por la ECR, los resultados no confirman dicha hipótesis, ni aparecen interacciones significativas entre los tipos de entrevista y la veracidad de las narraciones.
- Se encuentra un efecto multivariado para la veracidad de las narraciones que indica que el juego completo de características del CBCA discrimina de forma fidedigna las declaraciones verdaderas de las inventadas.

Las características comunes de los entrevistados que dieron narraciones verdaderas, fueron:

- a) Expresaron más inseguridades en sus descripciones.
- b) Admitieron más a menudo que no eran capaces de recordar un determinado elemento en la fase de preguntas de la entrevista.
- c) Utilizaron más temas relacionados en oposición al estilo de informes prolijos o interminables.
- d) Proporcionaban narraciones menos estructuradas.
- e) Describían más detalles.
- f) Con frecuencia manifestaban que les era imposible dar descripciones más detalladas.
- g) Utilizaron menos clichés (“latiguillos verbales”), pero repitieron las descripciones con más frecuencia.

Ya vimos en capítulos anteriores la importancia de los guiones en el estudio de la memoria y la importancia de la familiaridad de los acontecimientos en el testimonio, temas ambos, íntimamente relacionados.

Un paso más en este marco de investigación lo dan Mantwill, Köhnken y Aschermann (1995) al analizar este testimonio cuando se obtiene, bien bajo EC o bajo EE, sobre acontecimientos familiares o desconocidos por no haber sido experimentados, proponiendo una clasificación de los detalles con dos dimensiones, relevancia y consistencia. La relevancia indica si hay un hueco para un detalle en un esquema dado. Si

no lo hay la información es irrelevante para ese esquema. La información consistente, o detalles típicos, representan el esquema para un tema determinado. Un detalle es inconsistente si es incompatible con los huecos definidos del esquema. De igual forma querían examinar si una muestra de personas no estudiantes, sin experiencia previa en entrevistas, podía con éxito aprender a aplicar una EC después de un corto periodo de entrenamiento.

Al principio los estudios sobre el testimonio de los testigos se centraron en su mayoría en la precisión, buscando las fuentes del error; posteriormente lo hicieron sobre las técnicas para mejorar la compleción y, como no, también la precisión de las manifestaciones de los testigos. Tras las tareas de reconocimiento utilizando la técnica de la memoria dirigida (Malpass y Devine, 1981), nace la EC (Geiselman et al., 1984) para una aplicación jurídico-policial principalmente (Bekerian y Dennett, 1993), mejorada posteriormente por Fisher et al. (1987) y replicada por numerosos autores y en numerosos países.

Sobre la base de los principios asumidos respecto a la inaccesibilidad, que no pérdida, de la información (Tulving, 1974) y al principio de la especificidad de la codificación (Tulving y Thomson, 1973), las ayudas mnemónicas de la EC intentan proporcionar las claves para ayudar al recuerdo, dado que este puede seguir diferentes rutas. Este recuerdo ha sido probado tanto en acontecimientos de memoria episódica (experimentación de un acontecimiento en un contexto temporal y espacial determinado) y de memoria semántica (e.g. oír o leer un cuento de hadas). Los hallazgos en este último conocimiento demostraron que la EC no tuvo ningún efecto de mejora del recuerdo. Su implicación es importante desde la perspectiva aplicativa, dado que puede ser debido a la falta de variabilidad de los patrones que siguen estos episodios, que puede afectar, de igual forma, a acontecimientos experimentados con frecuencia –teoría del esquema- (Schank y Abelson, 1977; Alba y Hasher, 1983).

Al distinguir el conocimiento semántico del episódico, la teoría de los guiones y los esquemas adquieren una posición de privilegio, en alta correspondencia con acontecimientos familiares o desconocidos.

En relación con los trazos de memoria de cada uno de estos contextos, se encontró que el recuerdo de información típica contenía más cantidad de información confabulada que el de información atípica y que ambos recuerdos eran influenciados por la demora entre codificación y recuerdo.

A pesar de la eficacia de la EC en el recuerdo, aún no está claro cómo es afectado el recuerdo de un acontecimiento altamente familiar por sus ayudas cognitivas. Si un acontecimiento familiar se “reconstruye” desde un esquema no puede esperarse ningún efecto sobre el recuerdo de los detalles consistentes con dicho esquema, es decir, para la información semántica. Por otra parte el recuerdo de los detalles inconsistentes o irrelevantes con el esquema, que representan la parte episódica de la información, sería facilitado por la EC.

En su estudio experimental Mantwill et al. (1995) presentan a sus sujetos, una semana antes de las entrevistas, un video sobre unas escenas que recogen el acto de una donación de sangre. Unos sujetos han donado sangre con frecuencia y otros nunca han donado sangre antes. Fueron evaluados a través de un cuestionario.

Para la evaluación de la información el video fue sometido a donantes veteranos (distintos de los sujetos experimentales) para que determinasen los detalles de información que consideraban consistentes, inconsistentes o irrelevantes respecto al hecho. Los entrevistadores del grupo cognitivo fueron entrenados en ECR y en habilidades de comunicación, una semana antes de comenzar las entrevistas, e durante dos sesiones de entre 60 y 90 minutos de duración. Durante el mismo tiempo lo fue el grupo control (EE), pero sólo en habilidades de comunicación.

Entre los resultados obtenidos son de destacar:

- Respecto al entrenamiento de los entrevistadores, a través de las transcripciones de las cintas de la entrevista, no todos ellos aplican todas las estrategias de ayuda de la EC, y algunas de ellas son aplicadas en muy pocas ocasiones (e.g. el cambio de perspectiva y el cambio de orden).
- Respecto de la EC se vuelve a demostrar su eficacia al incrementar la información correcta obtenida, un 25% más que con la EE, lo que demuestra

su efectividad más allá de la potencial mejora que supondrían las habilidades en estrategias de comunicación. En contraste con otros estudios, en éste, se incrementó el número de detalles incorrectos que fueron recordados, en tanto que no hubo afección en el número de confabulaciones por el tipo de entrevista.

- En relación con la familiaridad del acontecimiento, los datos muestran que los entrevistados a los que les era familiar el acontecimiento a recordar, dieron más detalles relevante que los otros.
- Respecto al recuerdo guiado por el esquema, presuponiéndose que era una reconstrucción del mismo, la EC fue menos eficaz dado que descansa, en gran manera, en las claves de recuperación episódica.

En su meta-análisis sobre los efectos de la ECR sobre los detalles correctos e incorrectos obtenidos con su aplicación, Köhnken, Milne, Memon y Bull (1999), se extrañan de que si la policía dedica el 85% del tiempo total de su trabajo profesional hablando con la gente ¿Cómo no se intenta por todos los medios mejorar su capacidad para obtener información detallada y precisa de los testigos? Si además la queja general de los policías es que los testigos raramente proporcionan tanta información como la que ellos necesitan para sus investigaciones (Kebbell y Wagstaff, 1998), una técnica que maximice la cantidad de información que puede ser obtenida de los testigos debería ser de aprendizaje obligatorio.

De los estudios analizados encuentran determinados factores que difieren entre todos y cada uno de los procedimientos, como son:

- a) el tiempo de demora,
- b) la presentación del acontecimiento y el tema,
- c) la entrevista de control utilizada,
- d) el tipo de entrevistadores y entrevistados,
- e) el tipo de entrevista, EC-ECR a aplicar,
- f) la puntuación de los resultados, y
- g) la implicación de los testigos,

factores todos que podían ayudarnos a explicar las diferencias encontradas en los distintos estudios.

En su trabajo estudiaron los “abstracts” de 55 experimentaciones realizadas a partir de 1984 para obtener las referencias sobre los efectos de la ECR y compararlos con alguna otra forma de entrevista (EE-ET). Estos efectos fueron medidos tanto en tareas de recuerdo, como de reconocimiento.

La información codificada de cada informe fue:

- 1) la fecha de publicación,
- 2) el tamaño de la muestra,
- 3) el tiempo de demora en realizar la entrevista desde la presentación del acontecimiento,
- 4) la edad de los entrevistados,
- 5) la forma de presentación del acontecimiento (incidente simulado o proyección en video),
- 6) la implicación de los testigos (testigos vs. observadores),
- 7) tipo de EC aplicada (EC-ECR),
- 8) laboratorio donde el estudio fue presentado, y
- 9) tipo de grupo de control.

Del análisis se obtuvieron los siguientes resultados:

- Se observó un efecto de tamaño significativo que indicaba que se obtuvieron más detalles correctamente recordados con la ECR que con la ET. Este efecto estaba significativamente influido por la duración de la demora, de forma negativa.
- Los resultados de un análisis de regresión múltiple proporcionaron un significativo efecto de regresión a la media.
- Fueron informados más detalles incorrectos con la ECR que con la ET, si bien la homogeneidad de la muestra fue rechazada estadísticamente, por lo que hubo que seleccionar los artículos hasta lograr dicha homogeneidad.

- Comparadas las edades, los adultos proporcionaron más datos incorrectos, que los niños.
- Comparadas EC y ECR, ésta arroja un efecto significativo del tipo, al elicitar más detalles incorrectos que la EC.
- Las tasas de precisión son casi iguales tanto en la EC como en la ET.

4.2.3.- La aparición de la Conversational Management (CM)

Clifford y George (1996) utilizan policías en activo como entrevistadores de testigos y víctimas de delitos. Los policías, con cinco o más años de experiencia, fueron entrenados en EC, CM (Conversational Management) y una combinación de ambas (EC + CM). Como grupo de control utilizaron a policías no entrenados en técnicas de entrevista (ET).

El proceso de investigación criminal es completo y cuenta con diferentes etapas, a menudo solapadas. Pero como otros autores han señalado (Memon et al., 1994; Memon et al., 1995), a pesar de la importancia de esta fuente de pruebas, que es la declaración de los testigos, en la mayoría de los casos los policías aprenden directamente de sus compañeros, sus supervisores o en el desarrollo diario de su trabajo sin que reciban ningún tipo de entrenamiento, antes de su ejercicio profesional, para saber entrevistar a los testigos de forma apropiada, además de existir escasa información sobre el contenido de la entrevista policial y de cómo dirigirla, al considerarse estos temas como “reservados”.

Hemos de considerar varias situaciones que no son afrontadas en experimentaciones anteriores. Por una parte lo que se puede denominar como información relevante para los investigadores, tema de gran importancia, dado que las codificaciones y puntuaciones se hacen en base a esta consideración. La variable dependiente en estudios típicos de laboratorio basados en la EC es la información relevante, normalmente definida como afirmaciones objetivas dadas por los testigos y relacionadas con las descripciones de las personas que intervienen en el hecho, las acciones realizadas por cada uno de ellos, las ropas que vestían, las armas, vehículos y objetos utilizados, con inclusión de las conversaciones mantenidas durante el incidente, todas ellas puntuadas como acierto, error o confabulación.

En los estudios de campo la codificación y puntuación es muy complicada de llevar a cabo dado que, por una parte, su precisión no puede ser conocida dado que el acontecimiento objeto de la entrevista no fue ni ideado ni grabado por el experimentador para poder realizar el correspondiente cotejo. En este caso la información relevante es definida por el criterio particular del entrevistador y su interés policial operativo.

Como vemos, y por desgracia, la “información relevante” no es una medida objetiva ni puede ser determinada apropiadamente sin un conocimiento completo de las circunstancias que rodean el acontecimiento y que dan lugar a la entrevista. Además, las percepciones de los entrevistadores pueden variar respecto de la relevancia de una información de acuerdo a su experiencia, conocimientos y esquema de entrevista, especialmente entre aquellos que no han recibido ningún tipo de entrenamiento.

Estudiar el problema de la relevancia es un objetivo integral de esta investigación, elaborando para ello un sistema mediante el cual será reducida al mínimo la subjetividad al puntuar, aunque manteniendo la capacidad de clasificar y evaluar la información que surge, teniendo en cuenta que información relevante no es igual a información exacta.

También sería conveniente saber, dada su importancia como elemento de contraste, el contenido detallado de las diferentes condiciones de control utilizadas en las diferentes experimentaciones, EC, ECR, CM, EE y ET, denominadas también estas últimas “grupos no entrenados”.

Por último hay que tener en cuenta la eficacia relativa de las cuatro estrategias cognitivas de la EC que, casi nunca, han sido comparadas entre sí.

Estos autores definen su CM (desarrollada por Shepherd, 1988) como un tipo de entrevista que busca dotar a los entrevistadores de habilidades sociales y de comunicación, necesarias para abrir, y mantener abiertos, “canales de comunicación” con la finalidad de descubrir los hechos. Se entrena durante 5 días, está basada en principios de psicología social y que está ganando popularidad entre los policías ingleses.

Los entrevistadores formados fueron 28 policías (7 en cada uno de los grupos experimentales) con un mínimo de 5 años de experiencia, sin entrenamiento anterior en

este tema, pero con destino en un servicio en el que se realizan entrevistas con víctimas o testigos de delitos. El grupo ECR recibió entrenamiento durante 2 días completos. El CM recibió entrenamiento durante 7 días (dos días de prácticas con testigos para eliminar posibles sesgos a la hora de aplicar la entrevista). El grupo ECR + CM recibió el conjunto de los 7 días de ambos tipos de entrenamiento.

La codificación y puntuación se realizó en varias “capas”, por lo que la misma información podría tener varios valores, que se sumaban. La evaluación se hace analizando las entrevistas realizadas antes y después de recibir el entrenamiento.

De los resultados de su experimentación podemos destacar:

- Una perceptible similitud en las entrevista pre-entrenamiento entre los distintos grupos.
- El grupo control no manifiesta diferencias apreciables durante ambas fases.
- El grupo ECR presenta los mayores cambios post y pre- entrenamiento, con una reducción de la medida en el número de preguntas realizadas, con un incremento de las abiertas. Las técnicas de cambio de orden y de perspectiva fueron utilizadas de forma aleatoria.
- Los policías post-entrenamiento en ECR + CM no cambiaron tanto como post-entrenamiento sólo en ECR, sólo lo hicieron en el uso de pausas, preguntas abiertas, en estimular a los testigos y con una pequeña caída en la frecuencia del uso de preguntas cerradas.
- En relación con la información total elicitada sólo el grupo ECR adquiere un gran incremento en la misma. Los demás grupos presentan una gran similitud en la cantidad pre y post-entrenamiento, no existiendo esta relación en el número de preguntas realizadas en ambas fases.
- Con respecto a las reglas de ayuda al recuerdo es la reinstauración del contexto la más aplicada con amplia superación sobre las demás

Todo ello nos aporta las siguientes conclusiones:

- ✓ Que la ECR es una poderosa técnica de entrevista para obtener potencialmente información relevante por los policías preocupados por resolver casos.
- ✓ La presencia de las reglas nemónicas tiene un efecto global de conjunto; ciertas reglas tienen más efectos que otras; y ciertas otras tienen efecto sólo bajo determinadas condiciones.
- ✓ El cambio de perspectiva podría ser percibida como una maniobra mental dificultosa y problemática.
- ✓ La motivación, analizada aquí al comparar las preguntas en las que sólo se daban instrucciones específicas, no memorísticas, de trabajar duro o de concentrarse, muestra que las instrucciones de motivación construidas dentro de la pregunta incrementaban la cantidad de información obtenida con esa pregunta, fuera ésta del tipo que fuera.
- ✓ La enorme variabilidad entre entrevistas (amplitud, contenido, interacciones, etc.) es informativa y pone de relieve la importancia del entrenamiento, que parece ser la variable de más sobresaliente contribución.
- ✓ Factores tales como la personalidad, el sexo, el estrés, la intensidad de la acción, el tipo de delito y las diferencias en los esquemas y guiones individuales, tanto de los policías como de los testigos, manifestados durante las entrevistas, contribuyen a su variabilidad, pero parecen estar subordinados al tipo de entrevista empleado.
- ✓

Cuadro 10

Resumen de la investigación de Clifford y George (1996)

Entrevistadores: 28 policías experimentados.

Testigos: 56 víctimas reales.

Grupos: EC, ECR, ET y CM.

Entrenamiento: 4 horas.

Material estímulo: Escenificación de un atraco a mano armada en un aparcamiento.

Demora en la recuperación: no se detalla.

Material analizado: situaciones criminales “reales”.

Resultado: ECR > CM > ET > EC+CM

4.2.4.- Los niños y los ancianos. Aplicabilidad de la EC-ECR

Lo interesante del estudio de Memon, Holley, Wark, Bull y Köhnken (1996) es que se proponen, en principio, probar la predicción de que la EC puede incrementar la resistencia a sugerencias erróneas (información presentada en forma de preguntas) en niños entrevistados como testigos, utilizando diferentes tipos de entrevistas dado que, por desgracia, son muchos los casos en que los niños se ven implicados en sucesos delictivos, con cualquier tipo de participación, bien como autores, víctimas o testigos, y en distintos tipos de delitos, especialmente en los de naturaleza sexual.

Si bien es verdad que han sido varias las investigaciones realizadas para determinar la facilidad con que los niños pueden ser influenciados por figuras de autoridad y bajo qué tipo de procedimiento (Ceci y Bruck, 1993a; Poole y Lindsay, 1995), era necesario identificar las situaciones bajo las que dichas manifestaciones podían ser mejoradas, dado que, a estas alturas es de conocimiento común que la forma en que los testigos son entrevistados puede tener un profundo impacto en la cantidad y calidad del informe obtenido.

La EC es una técnica cuya estrategia cognitiva más eficaz es la reinstauración mental del contexto (Fisher y Geiselman, 1992; Geiselman et al., 1985, 1986; Mantwill et al., 1995) y la transferencia del control al entrevistado, la mejor de las habilidades de comunicación, que la mejora y ya ha sido probada en relación con la información errónea “inoculada” después de la primera entrevista con adultos (Geiselman et al., 1986) con el resultado de que la EC aplicada antes de realizar las preguntas capciosas o sugestivas, reduce los efectos de las mismas y facilitan la recuperación de los detalles originales (se le denomina también “efecto Geiselman”).

Pero estos resultados dejaron dos inquietudes: a) si el “efecto Geiselman” también aparece con los niños, que se sabe son más vulnerables a la sugestión, y b) si el efecto aparece después de una demora más larga.

El segundo propósito era examinar si la información engañosa que se da antes de una entrevista, realizada de forma apropiada, se mantiene más allá de la entrevista (Poole y

Lindsay, 1995), es decir, si un informe inicial erróneo incrementa la probabilidad de dar un posterior informe, también erróneo o impreciso.

Sus sujetos experimentales, niños entre 8-9 años, vieron un corto video-clip, de unos 5 minutos de duración, sobre un espectáculo de magia, y posteriormente fueron entrevistados bajo dos condiciones de entrevista EC y EE.

Los entrevistadores presentaron a cada niño un cuestionario de 9 preguntas, en un orden aleatorio, antes y después de la entrevista. Se les leían las preguntas y luego se les recordaba las repuestas que dieron. La demora de la entrevista era de 12 días después de ver el video, y durante esta los niños estuvieron acompañados de sus profesores. Las entrevistas fueron grabadas en audio y en video, luego transcritas palabra a palabra y las respuestas puntuadas como correctas, incorrectas y “no se”.

Sus entrevistadores fueron 8 estudiantes, cuatro entrenados únicamente en EC, y los otros cuatro en EE, durante varias sesiones a lo largo de dos días. Además, todos ellos recibieron directrices y orientaciones sobre comportamiento no verbal, feedback de sus entrevistas de práctica, role-play y una sesión general de discusión al final del entrenamiento.

Del análisis de las entrevistas se obtuvieron los siguientes resultados:

- No se encontraron diferencias EC-EE en el cuestionario inicial (antes de la entrevista) en las respuestas a las preguntas erróneas.
- Con los datos obtenidos se separaron a los sujetos en dos grandes grupos según fueran más o menos sugestionables o vulnerables a la información errónea.
- Se encontró un efecto significativo en la mayor cantidad de respuestas correctas dadas por el grupo EC en el cuestionario posterior a la entrevista en comparación con el grupo EE. Esto confirma el “efecto Geiselman”. Sin embargo no se encontraron diferencias significativas en las respuestas incorrectas o desconocidas, en función de la técnica de entrevista.

En este trabajo se intenta definir algo más estos puntos, se establecen unas fases comunes para ambos grupos (establecimiento de la relación, recuerdo libre, fase de

preguntas y tipo apropiado de ellas) y luego se ponen de manifiesto las especificidades de la EC, si bien esto tampoco es comprensible dado que según los autores “el entrenamiento de los entrevistadores en EC y EE se diferenciaba únicamente en cuanto a las técnicas de reinstauración del contexto, informarlo todo y la activación y representación de imágenes”, lo que pone en duda si las otras dos técnicas de la EC, el recuerdo en diferente orden y desde diferente perspectiva, fueron o no entrenadas y/o aplicadas, dado que en caso negativo no sólo no estaría definido el grupo control (EE), sino ni tan siquiera el grupo experimental (EC).

Por su novedad, hacemos referencia a otro estudio realizado por Sternberg, Lamb, Orbach, Esplín y Mitchell (2001) con menores.

En algunos casos la realización de entrevistas inapropiadas, por el uso de determinadas técnicas, han comprometido y contaminado el testimonio de niños víctimas de supuestos delitos de agresión sexual. Los menores responden erróneamente a preguntas sugestivas sobre sus experiencias y, con frecuencia, seleccionan la opción errónea ante preguntas de elección forzada

Sin embargo, de acuerdo con su edad, las respuestas a preguntas abiertas son, probablemente, más precisas que a preguntas cerradas o de detalles. Debido a esto las directrices profesionales y de expertos recomiendan que en ámbitos forenses los entrevistadores confíen todo lo posible en las preguntas abiertas cuando se enfrenten a estas situaciones.

En el experimento se analizan 100 entrevistas realizadas por policías experimentados a niños víctimas de presuntos delitos de abusos sexuales, con una edad media de 8.1 años.

Las entrevistas fueron realizadas bajo dos condiciones experimentales. En las primeras 50 entrevistas se utilizó la ET, y en las otras 50 un protocolo desarrollado por el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (National Institute of Child Health and Human Development –**NICHD**-), diseñado para trasladar las recomendaciones de profesionales a la práctica policial del día a día sobre el terreno. Este protocolo estructurado guía a los entrevistadores a través de las distintas fases de la entrevista y les

proporciona sugerencias y técnicas para maximizar la cantidad de información obtenida, esperando que su uso disminuya las diferencias entre los datos obtenidos de los chicos mayores y de los más pequeños. (En el anexo se adjunta copia de este protocolo).

Cada entrevista del grupo ET estaba emparejada con otra del grupo NICHD con relación al tipo de abuso sufrido, su severidad, la relación víctima – autor (familiar o no familiar), edad de la víctima, número de abusos sufridos, etc.

El programa de entrenamiento NICHD se desarrolló durante 5 días y los resultados más destacados fueron:

- El protocolo es más idóneo que la ET para explicar las reglas básicas de la entrevista y las técnicas recomendadas para establecer la relación, así como para cambiar el objetivo de la entrevista hacia el supuesto abuso de una forma no sugestiva.
- Se encontraron diferencias sustanciales con respecto al tipo de expresiones utilizadas por el entrevistador, según el grupo experimental.
- Los entrevistadores en la condición protocolo hicieron, proporcionalmente, más invitaciones (expresiones que incluyen preguntas, afirmaciones o imperativos, que dan lugar a respuestas de recuerdo libre de los niños) y preguntas directas antes de la primera pregunta de elección obligada o expresión sugestiva que la condición ET.
- Los datos obtenidos durante la fase inicial, en cualquiera de las condiciones, dependían de la edad de los niños. Entre 4 y 6 años proporcionaron, de forma significativa, menos detalles que los comprendidos entre los 9 y 12 años.
- A pesar de que no todos los entrevistadores pudieron hacer el mismo número de entrevistas y en la misma condición, la media de expresiones utilizadas fueron, significativamente, más altas en la condición protocolo que en la ET, siendo superior el número de detalles elicitados en dicha condición.

Como conclusiones se puede aportar que:

- Los entrevistadores en la condición protocolo introducen las preguntas de elección forzada o las sugestivas más tarde, en el desarrollo de la entrevista,

que la condición ET, lo que beneficia la precisión y veracidad de las respuestas, dado que este tipo de preguntas, sobre todo en los menores, puede implicar la introducción por parte del investigador de términos o datos que pueden contaminar los informes de los menores.

- Es importante, para los menores de cualquier edad, darle el tiempo suficiente para que recuerden la mayor cantidad posible de información antes de asumir que es necesario el uso de técnicas especiales de entrevista.

Los ancianos representan un amplio segmento de la población en Estados Unidos, y por desgracia son con frecuencia elegidos como víctimas de numerosos delitos. Además a causa de los problemas propios de la edad, y de la creencia común de los efectos del envejecimiento sobre la memoria, se consideran a estos peores testigos oculares en casos policiales, preocupación que es también compartida por los jurados. Estas apreciaciones parecen estar confirmadas por algunas investigaciones empíricas demostrando que, comparados con los adultos más jóvenes, los más viejos proporcionan menos exactitud y relatan testimonio menos completos (List, 1986).

A pesar de esto, hay buenas razones para creer que los déficit de memoria relacionados con la edad son remediabiles en el marco de un testigo ocular, dado que algunos de estos fallos reflejarían incapacidad para acceder a la información almacenada, a la que se puede acceder por otras vías (Tulving, 1974).

Uno de los estudios más interesantes, aplicado a niños y tomando el recuerdo con diferentes tiempos de demora, lo encontramos en Memon, Wark, Bull y Köhnken (1997). En este estudio se intenta, además identificar los elementos más eficaces de la EC y compararla con las prácticas actuales de entrevista con menores. También se explora hasta qué punto pueden ganar información variables tales como la preparación del entrevistador, la motivación y la comunicación eficaz en cuanto a entendimiento con el testigo.

Desde una perspectiva práctica, es importante demostrar que la EC es más eficaz que las técnicas cuyo uso se aconseja actualmente a los agentes de policía y demás personas que llevan a cabo entrevistas de investigación. Sin embargo se necesita un grupo de control eficaz para demostrar que son las técnicas cognitivas de la EC las que producen por sí mismas los efectos positivos y no otros factores tales como la comunicación social,

la calidad de las preguntas, las habilidades para establecer el entendimiento mutuo o la motivación de las partes, entrevistador-entrevistado. En este estudio se pretende crear una entrevista controlada, cuyos términos están basados en la definida por Köhnken et al. (1994) en la que la calidad del entrenamiento en comunicación y las habilidades para preguntar eran comparables con las de la EC.

Centrarse en la utilidad de la EC con los niños está motivado en las preocupaciones sobre la vulnerabilidad de éstos en los procesos judiciales y las habilidades de aquellos que los entrevistan. En las primeras pruebas, los niños pequeños (6-7 años) no mostraron tener ninguna ventaja al ser entrevistados con la EC, en comparación con otro tipo de entrevista, además de presentar dificultades para entender algunas de las estrategias. Modificado el procedimiento por Saywitz et al. (1992) (Köhnken et al., 1995; Mantwill et al., 1995), éstos encontraron que la EC llevó a recordar más detalles correctos en comparación con la ET, sin que se produjera un aumento de los errores, si bien resultó mas beneficiosa para los niños más mayores (10-11 años) que para los más pequeños (7-8 años).

La investigación, hasta ahora, ha examinado los efectos de la EC bajo condiciones de codificación óptima, una entrevista tras un corto periodo de tiempo, pero en realidad un testigo puede ser entrevistado más de una vez y muchos días después de ocurridos los hechos, y se sabe que, en los niños más que en las personas mayores, las imprecisiones aumentan con el transcurso del tiempo (Poole y White, 1993), si bien los estudios de laboratorio han demostrado efectos positivos sobre la memoria en los casos de repetición de la prueba, la hipermnesia y la reminiscencia (Payne, 1987; Scrivner y Saber, 1988; Turtle y Yuille, 1994).

En el estudio participaron 109 niños de edades comprendidas entre los 8 y los 9 años de edad quienes presenciaron en vivo un espectáculo de magia de una duración aproximada de nueve minutos, que fue grabado en video. Se les entrevistó, a unos, tras un corto periodo de dos días y, a otros, después de los doce días de presenciado el espectáculo, aunque para algunos era la segunda vez. Los niños fueron asignados a dos grupos, EC experimental y EE control.

Para su aplicación fueron entrenados cuatro entrevistadores en EC y cuatro en EE, todos ellos estudiantes. Por su interés, dado que en las investigaciones anteriores no se

hizo, describimos el entrenamiento realizado: *“Cada grupo de entrevistadores fue entrenado en sesiones de cuatro horas que empezaron con un discurso de introducción sobre la importancia de la entrevista en la estimación psicológica y la recopilación de información en diferentes situaciones. Ambos grupos recibieron algunas directrices sobre la conducta no verbal durante la entrevista (forma de sentarse, contacto visual, pausas y ritmo del habla). En cada paso del entrenamiento hubo un ejemplo de demostración por role-play (una entrevista EC/EE con testigo menor realizada por un entrevistador entrenado) que iba seguida de varias prácticas en vivo por role-play (se pedía a los entrevistados que eligieran unos hechos, haciendo el papel de entrevistado y entrevistador) y se grabó todo ello en video. Se ofreció información individual, se celebraron sesiones de debate en conjunto y una fase de dudas y preguntas al final. Además de las representaciones activas de role-play, se animó a los entrevistadores a ensayar mentalmente las diferentes etapas de la entrevista que eran las siguientes:*

- Fase de entendimiento, entre el niño y el entrevistador (Saywitz et al., 1992). Una parte de esta fase es la transferencia de control del entrevistador al entrevistado.

- Fase de recuerdo libre.

- Fase de estimulación. Al final de la fase de recuerdo libre se les pide a los testigos “Por favor, cuéntame más”, antes de comenzar la fase de preguntas.

- Fase de preguntas.

- Segundo recuerdo.

De los videos se identifican un total de 650 detalles de información, clasificados en detalles sobre personas, acciones, objetos y entorno, y a su vez como correctos, erróneos o confabulaciones.

Sus resultados más sobresalientes fueron:

- Comparando ambos grupos en todos sus aspectos, menos en los elementos cognitivos, existe un efecto positivo sobre el porcentaje de recuerdos correctos en la entrevista con demora más corta. También existe un aumento en el número absoluto de errores. La precisión, en la primera entrevista, arroja que el 88% de los recuerdos de los niños eran correcto, un 8% de errores y un 4% de

invenciones, concordante con las investigaciones anteriores (Saywitz et al., 1992).

- La mayor parte de la información precisa que recordaban los niños se producía en las fases de recuerdo libre y de preguntas, cosa que no había sido determinada en anteriores investigaciones.
- La única fase que generó efecto significativos del tipo de entrevista fue la de preguntas, donde el porcentaje de información correcta fue significativamente más alto en la EC que en la EE.
- No se produjo ningún efecto beneficioso con las técnicas de recuerdo en diferente orden en comparación con la simple instrucción de repetir los hechos una vez más.
- En la entrevista realizada con la demora más larga, se reveló un efecto significativo del tipo de entrevista sólo sobre el porcentaje de información correcta, dado que los niños que habían tenido una segunda entrevista recordaron un porcentaje de datos correctos significativamente más alto que los que no lo fueron, sin que se produjeran diferencias significativas en la precisión del recuerdo.

Respecto al aumento de los errores debemos señalar, en primer lugar, que la EC incrementa los errores pero no los detalles inventados. Un aumento de los detalles inventados puede tener ramificaciones bastante diferentes en el contexto forense que los errores sobre personas. En segundo lugar, si se observa el número absoluto de detalles correctos en comparación con los errores, hubo un error por cada seis detalles correctos, de forma que los beneficios parecen superar a los riesgos. En tercer lugar, no hay diferencia en las tasas de precisión entre las condiciones EC y EE. Aunque los procedimientos propios de la EC tienen como objetivo aumentar la cantidad de información recordada, en un contexto forense lo crucial es la precisión de la información (Koriat y Goldsmith, 1994).

Se sugiere que la EC debe utilizarse con niños más mayores (Saywitz et al., 1992) poniendo especial cuidado cuando se entreviste a niños muy pequeños.

En su estudio, Mello y Fisher (1996) intentaban desarrollar tal ambiente para la recuperación de los recuerdos que pudiera ser utilizado por la policía cuando intervenga con testigos oculares ancianos. Este ambiente estaría dentro del marco de la ECR, con

alguna modificación (se suprime la adopción de diferentes perspectivas como uno de los recuerdos), dado que las entrevistas policiales son a menudo dirigidas con rapidez y se requiere de los testigos que ejecuten varias tareas simultáneamente o se realicen tareas mentales complejas (Fisher et al., 1987), condiciones para el procesamiento de la información excepcionalmente debilitantes para las personas mayores.

La EC que se aplica intenta neutralizar los efectos perjudiciales: a) reducir el ritmo de la entrevista dando a los testigos el tiempo necesario para responder e informándoles de que la entrevista se realizará sin prisas; b) redactar las preguntas y dar directrices de cumplimiento de forma sencilla; c) evitar, desde todo punto, las interrupciones de las narraciones; d) evitar el posible exceso de cautela que presentan las personas mayores, lo que podría llevarles a retener información. Sería conveniente informarles, de forma justificada, la conveniencia de no reservarse ninguna información por trivial que parezca y, por supuesto, advertirles de que no deben inventar o suponer.

En su experimentación, sus grupos de sujetos, con medias de 71 y 21 años de edad, contemplaron una grabación de video en color sobre un atraco simulado en un almacén, de unos cuatro minutos de duración. Después de completar un cuestionario demográfico y dos tareas distractoras (resolver anagramas y escuchar música) fueron entrevistados bajo condiciones EC, EC “especial adultos” y ET. Las variables a estudiar eran las respuestas correctas y erróneas, tasa de aciertos, duración de la entrevista e índice de confianza. Sus entrevistadores fueron dos escritores y un estudiante universitario. Un escritor y el estudiante universitario recibieron dos semanas de entrenamiento con el programa prescrito por Fisher y Geiselman (1992). El otro escritor recibió solo unas pocas horas de entrenamiento. Los autores consideran que el entrenamiento aplicado al escritor era el necesario para poder aplicar una ET y que su rendimiento sería comparable al de los policías experimentados, no entrenados.

Las transcripciones de las entrevistas grabadas solo contenían las declaraciones descriptivas de los participantes sobre la grabación visionada, no las preguntas o comentarios de los entrevistadores, ni la parte de la entrevista en la que se establece el rapport. Con los elementos principales de información se construyó una lista, que fueron puntuados.

El análisis de los resultados arroja los siguientes datos:

a) En general, y contrariamente a lo esperado, no había diferencias de rendimiento entre los adultos jóvenes y los más ancianos.

Es posible que la gente mayor muestre una pequeña disminución de sus facultades cuando están altamente motivados por tareas que le son personalmente significativas, y ser testigo de un delito puede ser particularmente importante en sus vidas.

Es posible también que los procedimientos utilizados en este estudio no hayan sido representativos de una experiencia real de los testigos, aunque la grabación de un delito simulado y las condiciones de la prueba (entrevista interactiva) consideramos que son fieles como experiencias reales.

Los adultos más viejos son más cautos que los más jóvenes y por lo tanto más propensos a los errores de omisión que de comisión. También al informar solamente de aquellos recuerdos de los que estaban seguros, fueron más precisos.

Hay también una mayor tendencia de las personas mayores para expresar menos confianza en sus respuestas que los participantes más jóvenes.

b) En contra de lo indicado por Memon et al., (1994), la EC elicita considerablemente más información que la ET.

Es posible que la diferencia estriba en la cantidad de entrenamiento aplicado a los sujetos de ambos estudios, en el de Memon una sola sesión práctica, en el nuestro varias series de entrevistas prácticas y feedback.

A pesar de elicitar más información correcta, la EC también provocó más errores que la ET, si bien las tasas de exactitud eran equivalentes.

Es necesario resaltar que, aunque la tasa de exactitud pueda ser teóricamente la medida apropiada, los errores adicionales elicitados por la EC pueden ser legalmente perjudiciales si contribuyen a detener falsamente, a condenar a inocentes o exonerar culpables.

Se requería más tiempo para llevar a cabo la EC que la ET, aunque consideramos que la mayor duración no es la responsable de los éxitos de la primera frente a la segunda.

c) La EC era más valiosa con los mayores que con los adultos más jóvenes.

La interacción entre edad y tipo de entrevista fue uno de los mayores descubrimientos dado que también correlacionaba altamente con la habilidad en el vocabulario.

Puede ser que la EC sea un instrumento que trabaja principalmente facilitando la comunicación, además de la recuperación de la memoria. Esto es perfectamente compatible con otros datos obtenidos que indican que la ventaja de la EC frente a otros tipos de entrevistas es mayor con preguntas abiertas que con cerradas y también mayor en acontecimientos conocidos en los que hay pocas demandas cognitivas para la recuperación.

4.2.5.- La era de la confusión EC-ECR: Reflexiones

Si bien en los trabajos anteriores no existe una clara especificación de las técnicas utilizadas y los entrenamientos aplicados a los diferentes grupos control, en los que presentamos a continuación tampoco existe claridad en la definición y elementos componentes de los grupos EC o ECR, tal como se han venido entendiendo hasta ahora. Por ello, es posible que sea el momento de examinar, desde un punto de vista crítico, todo lo relacionado con la EC en el campo de la memoria de los testigos. Para esto creo que lo mejor es seguir a Memon y Stevenage (1996a) cuyo análisis examina las pruebas y plantea temas metodológicos y teóricos que surgen de los trabajos en EC, intentado identificar las condiciones bajo las que el procedimiento puede ser beneficioso, así como los contextos en los que puede ser menos eficaz.

En un escenario forense un testigo es un colaborador clave, pero vulnerable, que puede verse influenciado por una pobre retención de la información, una información engañosa o formas inapropiadas de ser preguntado.

La EC representa la alianza entre dos campos de estudio. La psicología social en su interés en las interacciones personales y su integración con lo que los psicólogos saben acerca de la forma de recordar las cosas. El interés de la Psicología social se expresa en la entrevista estructurada (EE) que consta de un procedimiento organizado (un relato libre, una fase de preguntas, y un segundo recuerdo) e incorpora técnicas para facilitar la comunicación, que incluye el establecimiento de la relación, diseñada para incrementar la transferencia del control al entrevistado y el uso de estrategias para preguntar, que está orientada más por el recuerdo libre que por un protocolo predeterminado.

La ECR contiene todos estos componentes, técnicas de comunicación (transferir el control, que el entrevistado marque el ritmo de la entrevista haciéndole preguntas abiertas, no interrumpir el relato del testigo, marcar un ritmo de preguntas, hacer comentarios cuidadosos, utilizar el recuerdo del testigo como guía para las preguntas posteriores y crear una imagen de la escena durante la fase de preguntas) e incorpora estrategias cognitivas cuyas bases teóricas han sido explicadas anteriormente. La ECR es la unión de la EE mas la EC obviando los errores detectados hasta el momento como eran las interrupciones continuas del relato libre de los testigos, el no dar tiempo para responder y el uso de imágenes mentales (Fisher et al., 1987; Fisher y Geiselman, 1992; Fisher et al., 1989; Fisher y Geiselman, 1992).

Con las estrategias de recuerdo libre también se deben considerar las implicaciones de pedir repetidamente a un testigo recordar el acontecimiento, por la aparición de dos efectos principales, la reminiscencia, recuerdo de material no recuperado en anteriores intentos y la hipermnesia, cuando la nueva información recordada excede a la olvidada (Scrivner y saber, 1988; Turtle y Yuille, 1994), efectos que pueden aparecer con el uso de la ECR.

Otro modelo de influencia en la ECR es la Teoría del Esquema (Schank y Abelson, 1977) que dirige la codificación de un hecho organizando la información en una determinada forma jerárquica, así como proporcionando un sistema organizado de búsqueda. Esta teoría es similar a la del Trazo de Memoria.

En relación con los modelos de comparación, los hallazgos en ECR sugieren que los entrevistadores no entrenados están haciendo un trabajo un tanto pobre lo que puede significar que el grupo no entrenado (ET) puede no ser una comparación adecuada con la EC. Es mejor la comparación con la EE dado que la verdadera diferencia entre ellas, al compartir las otras técnicas, es el uso de las estrategias cognitivas.

En relación con el tema de lo que puede constituir un adecuado grupo de control, tres factores pueden influir en su eficacia respecto de los entrevistadores, su conocimiento real, el conocimiento percibido y el estatus percibido. Desgraciadamente hay consecuencias negativas en relación con el conocimiento del entrevistador. Al ser humanos, los entrevistadores, están indudablemente influenciados por sus creencias y

pueden inducir a error al testigo proporcionándole falsas claves, y sus entrevistas es probable que contengan más preguntas cerradas (diseñadas para obtener datos o hechos concretos) que abiertas (diseñadas para proporcionar contestaciones más largas – narraciones-). Otro factor unido al conocimiento del entrevistador es la percepción del testigo de su conocimiento, por cuyo estatus puede estar influido (Ceci, Ros y Toglia, 1987). El entrevistador debe presentarse como una tercera parte crédula (transferir el control) siendo posible que el testigo se sienta inclinado a dar más información de forma voluntaria. Esta técnica tiene como finalidad incrementar el estatus percibido por el testigo y constituir una ventaja para la ECR.

Es importante también considerar el efecto del tipo de entrevista en la fase de preguntas en la necesidad de proceder con la secuencia marcada para cada una de ellas, recuerdo libre, preguntas abiertas y después preguntas cerradas, lo que permite varios intentos de recuerdo que pueden llevar a la presencia del efecto de reminiscencia y elicitar nuevos detalles (Payne, 1987).

Otro aspecto que debe contemplarse es la naturaleza, cantidad y tiempo de las preguntas en la entrevista, fase que será posterior al recuerdo libre. Si se aplican correctamente las estrategias, los entrevistadores harán menos preguntas con la ECR que con el uso de otro tipo de entrevista (EE o ET).

Respecto de las técnicas cognitivas de la ECR no ha sido posible aún determinar la estrategia responsable de la mejora del recuerdo, si bien se coincide en que la reinstauración mental del contexto aún, y sobre todo, aplicada sola, tiene una gran importancia. A pesar de ello, esta estrategia raramente es utilizada por los policías al aplicar la ECR. Como resultado de sus investigaciones otros autores sugieren que la ventaja de la ECR, documentada en la bibliografía, puede no ser por completo como resultado de las técnicas cognitivas, sino que puede descansar, en parte, en el establecimiento de una efectiva relación (rapport) entrevistador-testigo (Köhnken et al., 1994; Köhnken et al., 1995).

Aparte de los componentes cognitivos y de comunicación existen los “motivacionales” que afectan tanto al entrevistador (su forma de preguntar) como al testigo (angustia, dolor) que pueden tener efectos negativos en las tasas de error.

Entre las variables dependientes manejadas en los diferentes trabajos, una de las mas medidas son los detalles correctos, incorrectos y confabulados que se recuerdan (Geiselman et al., 1984; Geiselman et al., 1986; Köhnken et al., 1994). Pero en algunas ocasiones dichos conceptos no están debidamente definidos, cosa que no solo nos puede llevar a resultados diferentes en las replicaciones, sino que no se tienen en cuenta las complicaciones a que pueden llevar desde el punto de vista Teórico y/o Forense, sobre todo en aquellos experimentos en los cuales se crean narraciones falsas con el uso de claves/preguntas engañosa o erróneas, sean los trabajos con adultos o con niños (Memon et al., 1996; Geiselman et al., 1986; Lindsay, 1990).

Desde el punto de vista teórico, el error implica un mal recuerdo de una información codificada, mientras que la confabulación implica el informe de un hecho “creado” más que obtenido de la información codificada. Desde el punto de vista forense el error implica la inexactitud del recuerdo de un hecho que en realidad sucedió y su diferencia con la confabulación es que ésta implica insertar un acontecimiento “falso” en el recuerdo.

Los estudios han incluido también medidas sobre informes de exactitud-fiabilidad, como complemento de la medida de la cantidad total de información correcta.

El efecto de la EC en los errores de respuesta requiere más investigación, aunque las posibles hipótesis son:

- El incremento de errores puede ser debido a que las técnicas de la EC cambian el criterio para responder, influenciando la confianza y predisposición a dar información.
- Los errores pueden ser resultado de las características de la demanda o la presión social a dar la respuesta deseada, sin saber cuál de las técnicas produce ese efecto. La demanda de detalle puede producirlo.
- Los errores puede estar unidos al uso de la técnica de formar imágenes. Se ha demostrado que el uso de esta técnica, de forma aislada, incrementa los errores.

- El contexto legal de la exactitud con la que un detalle es recordado es de capital importancia, porque el entrevistador no puede determinar lo que es verdad y lo que no lo es.

Como réplica al artículo anterior de Memon y Stevenage (1996a), Kebbell y Wagstaff (1996) creen que, aparte de todas las cuestiones consideradas en relación con la EC, debe considerarse la utilidad de la aplicación de la EC a situaciones forenses. Respaldan la idea de que la investigación debería dirigirse a comprobar la eficacia de los diferentes componentes de la EC, debiendo tener en cuenta que esta técnica fue concebida como una herramienta forense práctica, a lo que se le debe conceder el énfasis necesario en futuras investigaciones. Como ellos, también están de acuerdo en las considerables variaciones en lo que cada investigador llama EC, EE o ET.

Son muchos los policías en el extranjero, pero pocos en España, que creen que la EC es una herramienta técnica útil en las investigaciones policiales reales. Sin embargo existen dos problemas superpuestos: a) que los policías informan que la técnica requiere, para su aplicación, más tiempo del que realmente disponen en sus investigaciones y b) que no aplican la técnica en la forma en que Fisher y Geiselman (1992) la describen.

En contactos mantenidos por los autores con policías entrenados en esta técnica, éstos sugieren que verdaderamente es la falta de tiempo el primer elemento perturbador (Fisher et al., 1989), y en numerosas situaciones de la vida real no emplean mucho tiempo en entrevistar a los testigos, sobre todo cuando son numerosos los implicados en el hecho o, como sucede en ocasiones, tienen pendientes varios delitos por resolver. En estos casos utilizan estrategia para abreviar las manifestaciones de los testigos (interrupciones de la narración, formato pregunta-respuesta, etc.), técnicas identificadas como errores y asociadas, normalmente, a las típicas ET.

Sí suelen emplearlas de forma completa en los delitos graves, a los que las autoridades conceden más dedicación y recursos, especialmente en tiempo. En estos casos los policías se han encontrado con varios problemas. Uno de ellos es que encuentran difícil comunicar las instrucciones mnemónicas a los testigos, lo que hace que éstos no entiendan lo que se requiere de ellos y reaccionen de forma negativa, lo que, a su vez, hace sentirse

incómodos a los policías y desisten de su aplicación, total o parcial. Se considera que estos problemas pueden ser superados con un entrenamiento apropiado.

También es de resaltar la importancia de la investigación sobre la utilidad de cada una de las estrategias. El trabajo de Memon y Stevenage (1996) podría haber sido útil de aislar qué partes de la EC funcionan y cuales no, de forma precisa. Esta investigación (que como veremos se produce más tarde por Memon y sus colaboradores) podría sugerir caminos alternativos o definir una EC que fuera igualmente útil y eficaz, sobre todo desde el punto de vista forense, y que llevara menos tiempo su aplicación.

Otra crítica es la inexistencia de un procedimiento único para evaluar la EC, que actualmente es una colección amorfa de técnicas diversas, unas más proclives a todas o algunas de las técnicas cognitivas y otras que ponen su énfasis en procesos sociales o de comunicación y que se mezclan aleatoriamente bajo denominaciones diferentes (ECR, EC, EE o ET), unas y otras utilizadas como grupos de control o experimental, lo que añade aún más gravedad a la validez ecológica de los resultados de las investigaciones.

Memon y Stevenage (1996b) recogen “el guante” y replican, en primer lugar, agradeciendo los comentarios y, posteriormente, afianzándose en la creencia de que el punto clave del tema es el entrenamiento a través del cual se puede llegar a convertir la EC en una herramienta más útil para los policías y demás usuarios. Están de acuerdo en que su aplicación debería hacerse en relación a los delitos graves y se preocupan por el uso de técnicas diferentes de las descritas por Fisher y Geiselman (1992), por lo que consideran que deberían ser seleccionados cuidadosamente los policías a quien impartir el entrenamiento en esta técnicas, dado que al ser un proceso complejo uno serán más aptos que otros para su aprendizaje y, por ende, para su aplicación.

Respecto a la amalgama de técnicas y tipos de entrevista sugieren que deben ser futuras investigaciones las que determinen de forma clara y cristalina el contenido y las formas de todas y cada una de las técnicas.

Con otra perspectiva, y en un breve artículo, Geiselman (1996) responde también a las advertencias planteadas por Memon y Stevenage (1996a). Para él no está muy claro porqué se entremezcla la EC con el síndrome de los falsos recuerdos y el uso forense de la

hipnosis, dado que la EC nunca se ha ofrecido como herramienta terapéutica (Lindsay y Read, 1994). La EC, en parte, se desarrolló como alternativa a la hipnosis y sus diferencias fueron explicadas incluso ante los tribunales de justicia americanos (en la EC no existe inducción hipnótica, sus componentes son ayudas fiables al recuerdo, no aumenta la confianza en los recuerdos, no incrementa las tasas de error, ni el efecto de las preguntas erróneas, ni tampoco las identificaciones falsas en las ruedas de reconocimiento), por eso actualmente es utilizada por la mayoría de las agencias policiales de Estados Unidos e Inglaterra.

Que Memon y Stevenage (1996a) se centren más en el número absoluto de errores que en la tasa de errores es algo desconcertante, dado que las respuestas, en parte, están en función de las necesidades del investigador y, extrapolando la cuestión, se puede minimizar el número absoluto de errores simplemente interrumpiendo al entrevistado después de la primera expresión. Además, un simple criterio puede cambiar la explicación del porqué numerosos estudios no han demostrado un incremento de errores.

A veces las replicaciones son difíciles de interpretar, dado que en unos estudios las entrevistas duran tan solo 6 minutos, en otras se hacen más preguntas en la condición EC, lo que significa que no están cumpliendo el protocolo y por otra parte los procedimientos de las entrevistas de control también son desconcertantes dado que los entrevistadores de este grupo utilizan elementos de la EC. Ante todo esto no es sorprendente que no se encuentren efectos fiables de la EC.

El análisis de los errores generados con la EC, son una oportunidad para perfeccionar los procedimientos y revisar las situaciones específicas, los grupos y las necesidades. Con demasiada frecuencia los psicólogos forenses han puesto de relieve las áreas del problema pero no han sido capaces de fijar el problema.

Memon y Stevenage (1996c), como era de esperar, contestan en su artículo a las preocupaciones de Geiselman (1996), y en especial a su sugerencia sobre el desolado panorama para la EC que, al parecer, presentaban en su artículo de referencia, y de lo relacionado con los errores, número de preguntas, duración de las entrevistas, etc. De todo ellos destacaremos lo más significativo.

Respecto a lo desacertado de entretener la EC con el síndrome del falso recuerdo, hipnosis y su uso terapéutico, el interés era solo colocar la EC dentro de un marco más amplio del que originalmente se insertó, y de hecho se viene utilizando, por ejemplo, en el mundo clínico (entrevistas para historiales, epidemiologías, etc.) y terapéutico, con tanto éxito como en el ámbito forense.

Respecto a los recuerdos perdidos durante largo tiempo y los falsos recuerdos solamente era intención prevenir su uso en este campo y suscitar una discusión más amplia sobre las entrevistas de investigación.

En relación con los errores, se ha solicitado de aquellos que practican la EC, dado que tantos datos dicen que poseen, incluidos los policías y académicos, lo que piensan sobre el riesgo de un aumento de los errores, pero por desgracia ninguno está de acuerdo en este tema. Por otra parte, no todos los errores tienen la misma importancia y dado que en el contexto forense son de gran importancia, se podría intentar aislar dichos errores y modificar la entrevista de modo que el número de errores pueda ser minimizado, tarea que merece la pena (Kebbell y Wagstaff, 1996; Memon y Stevenage, 1996b; Köhnken et al., 1994).

La motivación y las características de la demanda son factores importantes que no deberían ser descartados a la ligera. En el estudio de Geiselman et al., (1985) se comparaba la EC con la hipnosis y razonaban que las características de la demanda era una explicación verosímil para el incremento de los errores encontrados, bajo la hipnosis.

Respecto a la duración mayor de la EC-ECR frente a otro tipo de entrevista es de considerar que cuanto más información, producto de su utilidad, se está generando, más larga será su duración. Por otra parte, si intentamos crear una mejor relación entrevistador-entrevistado (rapport), en función de este, la entrevista será más o menos larga.

Para los experimentadores, el trabajo de Memon, Wark, Holley, Bull y Köhnken (1997) tiene su importancia, entre otras cosas, porque es el primer trabajo en cuyo apéndice se incluye un protocolo de procedimiento de lo que constituye una EE, EC y un grupo sin entrenamiento (¿ET?). No obstante en este trabajo se utiliza la ECR (Fisher et al. 1987a, Fisher y Geiselman, 1992) que aborda dos cuestiones teóricas y metodológicas

relacionadas con la EC: a) ¿Cuáles son los efectos de las estrategias cognitivas de la EC cuando las técnicas de comunicación se mantienen constantes?, y b) ¿cómo actúan los entrevistadores entrenados comparados con los no entrenados?

En su versión original la EC comprendía cuatro técnicas para la recuperación de la memoria junto con varias técnicas suplementarias para recordar detalles específicos (Geiselman et al., 1987). Dos de sus técnicas, el recuerdo en diferente orden y desde diferentes perspectivas, y que pueden actuar, en parte, reduciendo el alcance que un conocimiento anterior, las expectativas y el esquema puede influir o limitar el recuerdo (Norman y Bobrow, 1978) presentan el problema de que los entrevistados pueden malinterpretar las instrucciones y provoquen invención o especulación en sus respuestas, motivo por el cual los policías son reacios a su uso (Fisher et al., 1987a; Fisher y Geiselman, 1992) y, además, otras investigaciones han demostrado que no son más efectivas ni dan más resultado que un nuevo intento adicional de recuerdo (Memon et al., 1997). En este estudio éstas técnicas no se incluyen en el entrenamiento de los entrevistadores.

La ECR (Fisher et al., 1987b), además de las técnicas antes mencionadas, intenta facilitar la comunicación entrevistador-entrevistado construyendo una relación entre ambos (rapport) y transfiriendo el control al testigo. Esto se consigue: a) dejando claro que el entrevistador no tiene conocimiento de lo sucedido y que es el testigo quien debe hacer el trabajo más importante; b) permitiendo al testigo que emplee el tiempo necesario para pensar y responder a las preguntas que se le formulen; y c) hacer las preguntas de forma apropiada a la estructura mental del testigo (Fisher y Geiselman, 1992).

De la replicación de los trabajos anteriores en los que se compara la EC-ECR con otros tipos de entrevistas, han surgido varios problemas (Memon et al., 1994; Bekerian et al., 1994; Mantwill et al., 1995; Memon et al., 1997) dado que los resultados son incongruentes, en unos los errores son menores y en otros aumentan. El motivo, sin duda de gran importancia desde el punto de vista práctico, es la disparidad en la formación del grupo control, cosa que se quiere corregir en este trabajo.

Respecto a los errores, gran problema desde el punto de vista forense, es necesario determinar las condiciones bajo las que es probable que ocurran, si están asociados al uso de alguna técnica en particular, el tipo de información que puede ser recordada de forma

errónea, y prevenirlo. Creen los autores que los errores aparecen en la fase de preguntas, fase caracterizada por el uso de la exploración de imágenes y de las preguntas de detalle, como resultado de las instrucciones para fomentar las primeras.

Como entrevistados se utilizaron 66 estudiantes de sexto año con edades entre 16 y 19 años. Los entrevistadores eran mujeres estudiantes universitarias de psicología, 3 en cada condición. El entrenamiento, para los grupos EE y ECR, se hizo en dos sesiones de cuatro horas (8 h.). Como material estimular utilizaron una película de 1'5 minutos de duración sobre un incidente con disparos en el que un joven resultó muerto. Las entrevistas se realizaron con una demora de 5 días y para su codificación las entrevistas fueron transcritas palabra a palabra.

Sus resultados más sobresalientes fueron: 1) Hubo una diferencia significativa en el número total de detalles correctos entre las diferentes condiciones, con una predominancia de la ECR y EE sobre el grupo no entrenado. No se encontraron diferencias significativas entre ECR y EE.; 2) Se produjeron más errores en la condición ECR y EE que en el grupo no entrenado. Este mismo patrón siguió las confabulaciones; 3) Respecto al uso de las técnicas los entrevistadores las emplearon en la forma en que fueron instruidos; 4) En cuanto al número de preguntas se hicieron más en la ECR y EE y menos en el grupo no entrenado; y 5) Las entrevistas en ECR fueron más largas que en EE y sin entrenamiento.

Como conclusiones del estudio de Memon et al. (1997), podemos aceptar que:

- La similitud en el rendimiento de la ECR y la EE sugiere una importancia de las técnicas de establecer relación y de la comunicación (Memon y Stevenage, 1996, si bien el papel de las ayudas cognitivas no puede ser descartado. También puede ser que estos grupos estén mucho más igualados en esta experimentación que en las anteriores y que los efectos de los distintos tipos de técnicas (cognitivas y de comunicación) estén solapados.
- El aumento de los errores y confabulaciones apreciados en ECR y EE puede ser debido a la existencia de un mayor número de preguntas en general.

Los protocolos para su formación y los procedimientos y fases a seguir en cada una de las condiciones de entrevista eran:

- Entrevista Estructurada:
 - Recepción y rapport.
 - Explicar el propósito.
 - Transferir el control.
 - Informe de recuerdo libre.
 - Fase de preguntas –acerca de los que manifestaron durante su relato libre.

- Entrevista Cognitiva:
 - Mismo procedimiento que la anterior, mas
 - Decirlo todo.
 - Reinstauración mental del contexto, aplicado antes de iniciar el recuerdo.
 - Repetir las instrucciones de decirlo todo antes de la fase de preguntas.
 - Reinstaurar el contexto antes de solicitar la exploración de imágenes específicas.

- Entrevistadores no entrenados (¿ET?).
 - Esencialmente el grupo de entrevistadores no entrenados seguían el mismo protocolo de la Entrevista Estructurada excepto no aplicaban la transferencia del control ni las instrucciones de no inventar.

Cuadro 11

Resumen de la investigación de Memon et al. (1997)

Entrevistadores: 9 estudiantes universitarios.
Testigos: 66 estudiantes de sexto año.
Grupos: ECR, EE y no entrenado (ET).
Entrenamiento: 8 horas.
Material estímulo: Película de 1'5 minutos de duración sobre un incidente con disparos.
Demora en la recuperación: 5 días.
Material analizado: Grabaciones de las entrevistas.
Resultado: ECR > EE > sin entrenamiento.

Kebbell, Milne y Wagstaff (1999) encuestaron a 96 policías entrenados y 65 no entrenados, a través de un cuestionario, sobre la EC-ECR y su uso entre los policías.

Por lo analizado hasta ahora ha quedado suficientemente demostrada la utilidad de la EC y, aún más, de la ERC, frente a otras técnicas de entrevista, en especial la entrevista tradicional llevada a cabo por la policía.

La probada efectividad de la EC ha supuesto que todos los cuerpos policiales de Inglaterra y Gales, desde 1992, incorporaran la EC dentro de sus programas de entrenamiento para los de nuevo ingreso. Este entrenamiento fue denominado “Nacional Interviewing Package” (Central Planning and Training Unit), también conocido como el enfoque “PEACE” (planning, engage and explain, account, closure and evaluation), curso que tiene una duración de cinco días, dos de ellos dedicados exclusivamente al uso de la EC con los testigos.

Sin embargo, a pesar de los recursos asignados a esta enseñanza, no ha habido ningún estudio sistemático de la efectividad percibida de la EC para los policías, ni de sus componentes en investigaciones reales. Algunos estudios han determinado que, por ejemplo, los policías aplican la restauración mental del contexto nueve veces más que el cambio de orden o perspectiva (Clifford y George, 1996), si bien este estudio lo era a pequeña escala. En el laboratorio, los estudios de Memon et al. (1994) encontraron que algunos componentes eran usados más frecuentemente que otros (de nuevo la reconstrucción mental del contexto). Esto demostraba que, por parte de los entrevistadores, la EC no era aplicada en su totalidad, lo que nos lleva a asegurar que si no todos los elementos de la técnica eran utilizados, sus beneficios pudrían quedar reducidos. Las alegaciones de los policías fueron, primero que a veces encontraban dificultad en su aplicación y, segundo, que no tenían tiempo para aplicar una EC completa dado que otras actividades demandaban su atención.

Los autores consideran importante investigar los factores que pueden tener el mayor impacto en la utilidad forense de la técnica como un todo, incluyendo las consideraciones sobre el tiempo. Además sería conveniente estudiar los componentes individuales más útiles desde la perspectiva de los policías y aquellos que sería más conveniente aplicar juntos.

El cuestionario de estudio contenía nueve técnicas de entrevistas que tenían que ser evaluadas por los encuestados y evaluadas en una escala Likert de cinco puntos (reconstrucción mental del contexto, informarlo todo, cambio de orden, cambio de

perspectiva, uso de imágenes, transferir el control, establecer relación, estimular la concentración y hacer preguntas compatibles con la estructura mental del testigo). También se les preguntaba si habían sido entrenados en EC, y en caso positivo se les hacía unas preguntas relacionadas con su experiencia. Luego se les pedía contestar a las siguientes preguntas: 1) ¿con qué frecuencia utiliza la EC con los testigos?; 2) ¿Comparada con la ET, cuanto tiempo le lleva aplicar la EC?; 3)¿De media, cuanta utilidad le encuentra a la EC comparada con la ET?; 4) Comparada con la ET ¿Cuánta información correcta obtiene de más con la aplicación de la EC?; 5)Comparada con la ET, ¿Cuánta información incorrecta se obtiene de más con la aplicación de la EC?.

Por último se les pedía que dieran todos aquellos detalles posibles relacionados con los factores, tanto positivos, como negativos, asociados con el uso de la EC.

El análisis de los cuestionarios les llevó a las siguientes conclusiones:

- Los oficiales entrenados utilizaban la reconstrucción mental del contexto, decirlo todo, recuerdo en diferente orden, cambio de perspectiva, uso de imágenes y estimular a la concentración, más veces que los no entrenados. Sin embargo no hubo diferencias significativas en el uso de decirlo todo, transferir el control, establecer la relación y preguntas adecuadas, entre ambos grupos, dado que todos informaron utilizarlos con bastante frecuencia. Resultado sorprendente en comparación con los encontrados por Clifford y George, 1996; Fisher et al., 1987, de que estas técnicas no eran utilizadas en la ET, aunque, conocida su utilidad, pudieron decir haberlas empleado.
- Por sus comentarios, los entrenados perciben que algunos componentes son más empleados que otros y, de igual forma, unos son más útiles que otros, conceptos que estaban altamente correlacionados.
- La estrategia mejor valorada, en uso y utilidad fue la reconstrucción mental del contexto. La peor valorada fue el cambio de perspectiva. Esta última debido a la dificultad de su explicación y al peligro que conlleva de inducir a los testigos a la confabulación o a la adivinación.

El principal hallazgo es que los policías consideran que no disponen del tiempo necesario para aplicar una EC completa, lo que les llevaría demasiado tiempo, y que esta es más larga en tiempo que la ET, resultados contrarios a los hallados en

anteriores investigaciones (Geiselman et al., 1985; Mello y Fisher, 1996; Köhnken et al., 1994).

Tomados todos los datos en conjunto, parece ser que los entrevistadores deberían ser entrenados en dos componentes de la EC (reconstrucción del contexto y quizá el cambio de orden) y las estrategias sociales, entrevistas “rápidas” desarrolladas por otros autores (Kebbell y Wagstaff, 1996; 1998).

4.2.6.- La EC-ECR en España

En España, salvo como veremos posteriormente, se ha hecho muy poca investigación sobre la EC en general y, muchos menos aún, con un enfoque policial. No obstante haremos mención a dos artículos que tocan el tema, uno con un enfoque policial y el otro aplicado.

En el primero de ellos, Hernandez-Fernaud y Alonso-Quecuty (1997) examinan las diferencias entre declaraciones verdaderas y falsas, en función de la técnica de entrevista empleada (EC y ET). En su artículo detallan un suceso criminal, que manifiestan ser real, pero no dicen donde sucedió, pero desde un punto de vista policial, mi respuesta es la duda más absoluta sobre el relato de los hechos. Dicen que, si bien en el suceso participaron varias víctimas/testigos y dos agresores *“Una vez en la comisaría, la víctima fue la única persona a la que se le permitió hacer una declaración. La descripción de la víctima de lo que había sucedido (una amplia narración conteniendo detalles importantes sobre personas, acontecimientos y objetos) fue reducida por el policía a apenas un par de párrafos escritos en su ordenador. Después le hizo a la víctima algunas preguntas, limitadas casi exclusivamente a la descripción de lo que había sido robado. Hoy, dos años después del asalto, ni los testigos ni la víctima han sido llamados para hacer una identificación. Por supuesto no ha sido detenido ningún sospechoso. El dinero robado nunca fue recuperado”*.

Continúan afirmando que las investigaciones de campo sobre la memoria de los testigos se centra en preguntas relativas a los factores situacionales que rodearon el hecho (condiciones atmosféricas o estrés experimentado por la víctima) y a los riesgos en la demora en la toma de manifestación y, que aún en las mejores condiciones, no siempre

estos datos son obtenidos con el uso de la entrevista policial tradicional (¿ET?). Dicen, además, que en España la policía solamente pregunta a las víctimas/testigos por una descripción del incidente y algunas preguntas específicas limitadas a la descripción de los objetos robados.

Las autoras hacen referencia un estudio de Johnson y Raye (1981) como modelo de un nuevo método de estudio de la veracidad de los testimonios (*hipótesis del control de la realidad*) analizando la diferencia entre realidad percibida e imaginada, basado en la existencia de dos tipos de recuerdos, de origen interno y externo, recuerdos que son cualitativa y cuantitativamente diferentes, los internos relacionados con los sentimiento, pensamiento, opiniones, etc. y los externos con los parámetros de espacio, tiempo, colores, ruidos, etc. En base a este modelo establecen un paralelismo entre recuerdos percibidos y verdad, y recuerdos imaginados y mentira.

En su trabajo utilizan 73 estudiantes universitarios como sujetos experimentales a los que somete a una grabación sobre un incidente simulado en el campus de la Universidad de La Laguna (intento de robo de un coche e intervención del dueño y otras personas para evitarlo). Su duración fue de 15 minutos.

Como grupos de entrevistadores establece un EC (original de Geiselman et al., 1984) y un “*técnica de entrevista tradicional utilizada por la policía española*” (¿ET?). Dos de los grupos entrevistaría a sujetos a los que se habían dado instrucciones de decir la verdad y los otros dos a aquellos que mentirían.

Entre sus resultados destacan:

- Se obtiene un efecto significativo del tipo de entrevista. Las declaraciones bajo EC contienen más información segura que los obtenidos bajo ET.
- Se obtiene un efecto significativo del tipo de declaraciones. El número de detalles correctos fue más grande bajo instrucciones de verdad que bajo las de mentir.

Ambos efectos comprendían los detalles relativos a personas, acontecimientos y objetos, fueran estos correctos, erróneos o confabulados.

Es de tener en cuenta el gran número de personas implicadas en su material estimular (12 personas), detalle importante a tener en cuenta al hablar de valores totales de aciertos, errores o confabulaciones.

Dicen haber encontrado un efecto inesperado al comprobar que la EC elicitó más falsos detalles (confabulados), sobre personas y objetos que la ET, y lo achacan al número de personas implicadas.

El segundo artículo, Campos y Alonso-Quecuty (1997), está dedicado a una de las técnicas cognitivas de la EC, la reconstrucción mental del contexto y a sus bases teóricas.

Dentro de la psicología forense hablan de la verdadera importancia de esta técnica. Lo hacen tanto de la que se realiza físicamente, denominada “reconstrucción de los hechos” desde el punto de vista jurídico (Davies y Milne, 1985), como la mental (Geiselman y colaboradores; Fisher y colaboradores; Ascherman et al., 1991; Sanders, 1984), pero en ambos casos aludiendo a sus efectos positivos, y añaden “*a pesar de no ser estos muy apreciados por la policía*” (¿).

Con su estudio pretenden analizar, de forma sistemática, distintas instrucciones de reconstrucción del contexto y sus efectos sobre las declaraciones de los testigos obtenidas bajo la EC.

Utilizan estudiantes universitarios a los que se les proyecta un video sobre un incidente simulado llevado a efecto en el campus de la Universidad (el mismo que en el artículo anterior).

Los entrevistadores EC fueron entrenados en sesiones de 60 minutos, tres veces por semana, durante dos meses. Los del grupo EE (¿) tenían como instrucciones preguntar a los sujetos “¿Qué sucedió?”.

Los resultados más destacables son:

- Se encontraron diferencias significativas entre los grupos respecto a la información correcta sobre personas, sucesos y objetos. Los grupos 2,3, y 4 obtuvieron más datos que el 1. Entre los tres primeros grupos no hubo diferencias significativas.
- No hubo diferencias significativas en errores y confabulaciones entre todos los grupos.

Se confirman sus hipótesis sobre el beneficio de la EC sobre la EE, independientemente del tipo de instrucción de reconstrucción del contexto, y el no aumento ni del número de errores ni confabulaciones en las declaraciones.

Hace mucho tiempo, y como vimos anteriormente, Feingold (1914) dijo: *“La forma más adecuada de obtener un reconocimiento con éxito no consiste en llevar al testigo a comisaría, sino en llevar al supuesto autor del delito a la escena del crimen y hacer que el testigo le mire precisamente en el mismo lugar y desde el mismo ángulo desde el que le vio originalmente”*. No obstante, las autoras finalizan su artículo diciendo: *“Nuestros resultados han demostrado cómo esta reconstrucción en el contexto real no es necesaria. La importancia potencial aplicada de estos resultados es obvia”*.

Si esto fuera así, me hago dos preguntas:

- ¿Porqué no entrenar a los jueces y fiscales en esta técnica y evitaríamos la realización de reconstrucciones, en numerosas ocasiones problemáticas?
- ¿Tendría la reconstrucción mental del contexto el valor jurídico de la reconstrucción física realizada bajo condiciones en la práctica jurídico-forense?

Pero antes de que nadie conteste a mis preguntas creo que debo traer a colación el procedimiento aplicado a los diferentes grupos.

Con los sujetos experimentales se forman 5 grupos. En la primera fase, todos vieron la película y se les dieron instrucciones de prestar atención.

Posteriormente:

- Grupo 1: entrevistado bajo la EE, en laboratorio.
- Grupos 2, 3, 4 y 5: entrevistados bajo EC.
- Grupo 2: reconstruyen mentalmente el contexto en el laboratorio donde vieron la película (mobiliario, hora del día, temperatura de la habitación, etc.).
- Grupo 3: reconstruyen mentalmente el contexto físico donde tuvo lugar el incidente que vieron en la secuencia de video, como si hubieran estado allí (residencia de estudiantes, coches aparcados, etc.).
- Grupo 4: reconstruyen mentalmente el contexto emocional que experimentaron cuando veían la secuencia de video (emociones, sentimientos, pensamientos).
- Grupo 5: fueron interrogados en el contexto físico real donde sucedió el incidente que presenciaron en la película (aparcamiento del campus de la Universidad).

Ante esto, me pregunto, si cada uno reconstruye un contexto diferente y, si como me imagino, cada contexto tiene un número de elementos a recordar diferentes ¿cómo es posible que de situaciones diferentes, se puedan obtener resultados comparables y con validez ecológica?

Además, y como ya con anterioridad comenté, utiliza un grupo de control, que en este caso llaman “EE” y cuyos entrevistadores solo preguntan “¿Qué sucedió?”, pero nada se habla de si han recibido algún tipo de entrenamiento o si poseen información, o práctica, en la realización de algún tipo de entrevista.

En un nuevo artículo de Campos y Alonso-Quecuty (1998), también muy criticado por su superficialidad y falta de preparación, determinan que una de las variables que nos pueden ayudar a entender el funcionamiento de la EC es el conocimiento previo sobre el contexto del delito, dado que si bien algunos estudios han estudiado la familiaridad de los

contextos, ningún estudio ha sido planteado para probar el efecto de la familiaridad del contexto del crimen como variable independiente. Este objetivo lo intentan a través de una EC en contraste con una “SSI” (Spanish Standard Interview), cuyos entrevistadores reciben la misma instrucción, pregunta “¿Qué pasó?”.

Utilizan, como es lógico, la Teoría del Esquema y el papel del Marco (Minsky, 1975) como base de la investigación, ya utilizado por otros autores, que incluso utilizan la familiaridad del acontecimiento como elemento de contraste (Schank y Abelson, 1977; Flexser y Tulving, 1978; Fisher et al., 1989; Bekerian y denté, 1993; Mantwill et al., 1995) para descubrir hasta que punto el conocimiento puede afectar al rendimiento en la EC. Según las autoras, en la vida real los testigos raramente tienen posibilidad de generar un guión de un delito que presencian y del que tienen que testificar. No obstante normalmente tienen un marco disponible del contexto donde el delito tuvo lugar, marco que permite entender e interpretar nuestra experiencia visual y ayudarnos a memorizar y recordar escenarios visuales. Cada marco representa información prototípica desde un cierto punto de vista, por lo que un escenario específico requiere un sistema de marcos que son activados sucesivamente puesto que el observador se mueve a través del entorno.

Utilizan estudiantes universitarios como sujetos experimentales, unos que conocen el lugar donde se realiza el acontecimiento y otros que no lo conocen, a los que se les proyecta un video de 15 minutos de duración. El material utilizado es la misma película de anteriores experimentaciones y el entrenamiento de los instructores tiene la misma duración y contenido que en dichos experimentos (Hernandez-Fernaud y Alonso-Quecuty, 1997; Campos y Alonso-Quecuty, 1997).

Sus resultados fueron:

- Se encontró un efecto significativo del tipo de entrevista. Las declaraciones obtenidas con la EC contenían mas detalles correctos sobre personas, acontecimientos y objetos que las obtenidas bajo la SSI (¿ET?).
- Respecto a los errores, la tendencia se invierte, la EC elicitó más errores sobre personas que la ET.
- Se obtuvo un efecto significativo del conocimiento del contexto, aquellos sujetos para los que éste era conocido dieron menos errores sobre personas.

- Hubo una interacción significativa tipo de entrevista-conocimiento del contexto.
- En relación a las confabulaciones sus explicaciones son confusas y sus datos contradictorios.

El resultado de los errores sobre personas, bajo la EC y sea cual sea el conocimiento del “CONTEXTO” en el que se cometió el delito, es un resultado totalmente incongruente. Los datos que influyen en el contexto serían los relativos a objetos, no a las personas, dado que, en teoría, éstas son desconocidas para todos y no se puede encontrar una relación lógica entre ambas variables.

Como dijimos al comienzo del apartado, en España se ha experimentado con la EC principalmente en el ámbito universitario, tanto desde el punto de vista del estudio de los procedimientos básicos de la memoria y la medición de la misma, como de los estudios sobre la veracidad de las declaraciones (Muñoz, Navas y Graña, 2003; Masip, Garrido y Herrero, 2002; Masip y Garrido, 2000), así como también algunos estudios sobre las entrevistas (Alonso-Quecuty, Campos y Hernández-Fernaud, 1994; Campos y Alonso-Quecuty, 1998; Hernández-Fernaud y Alonso Quecuty, 1997).

En el ámbito policial, en el seno de la Guardia Civil, se empezó hace ya algunos años una línea de investigación para intentar aplicar estas técnicas a la actividad de los miembros del Cuerpo destinados en servicios operativos, en especial en el Servicio de Policía Judicial.

El primero de los experimentos (González y Sáez, 1996), no publicado, se realizó con vistas a establecer un procedimiento para la formación de los miembros del Cuerpo, con la siguiente metodología:

- Como entrevistadores se seleccionaron agentes profesionales experimentados del Servicio de Policía Judicial, a los que se distribuyó en dos grupos experimentales.
- El grupo EC (8 agentes), recibió un entrenamiento en las técnicas originales durante un periodo de 4 horas.

- Los otros 9 agentes constituían el grupo ET, quienes realizaron las entrevistas en la forma y manera que lo habían venido haciendo hasta ese momento (conocido en otros experimentos como grupo no entrenado).
- Como material estimular se rodó ex-profeso una película sobre un atraco a una sucursal bancaria por parte de varios atracadores, durante el cual se produjeron unos disparos y resultaron heridas varias personas. El rodaje realizado con una sola cámara, tiene una duración de unos 5 minutos.
- Como testigos fueron seleccionados alumnos del Colegio de Guardias Jóvenes Duque de Ahumada, que vieron la película con las instrucciones de ponerse en el lugar de la cámara e indicándoseles que posteriormente al visionado de la película serían sometidos a una entrevista por parte de otros agentes (demora de unos 5 minutos).
- Cada entrevistador vio entre cuatro y cinco sujetos. La duración media de cada entrevista fue de unos treinta minutos.
- La información posible estaba distribuida en referencia a personas, objetos y secuencias y dentro de estos tipos en datos correctos, erróneos y confabulados.

Como resultados más destacados: 1) se encontraron diferencias significativas a favor de la EC en relación a los datos correctos informados sobre secuencia, 2) el grupo ET fue superior en datos correctos sobre personas y, 3) no se encontraron diferencias en la cantidad de errores o confabulaciones (Fisher y colaboradores, Geiselman y colaboradores).

Ibáñez (1998), en un trabajo realizado para la obtención del Diploma Superior en Psicología Militar se planteó como objetivos, por una parte, comparar la realización de tres tipos diferentes de entrevistas, ECR, EE y ET, y por otra el rendimiento cuando éstas son aplicadas por personal veterano (agentes con varios años de experiencia) o novatos (alumnos de la Academia de Formación). Se utilizaron dos tipos de registro, el mecanografiado “tradicional”, con una máquina de escribir clásica, de las

“manifestaciones” de los testigos (normal en aquella época) y la grabación en audio y posterior transcripción.

La metodología seguida fue la siguiente:

- Los entrevistadores fueron seleccionados entre el personal que se presentó voluntario para dicha experimentación. Finalmente tomaron parte en el experimento 39 de ellos (20 veteranos y 19 novatos).
- Los entrevistadores se dividieron entre los tres grupos experimentales. En la condición ET participaron 11 agentes (5 veteranos y 6 novatos) que tomaron las manifestaciones mecanografiándolas simultáneamente a su desarrollo oral, y otros 10 (4 veteranos y 6 novatos) que grabaron directamente la entrevista. En la condición EE tomaron parte 8 entrevistadores (5 veteranos y 3 novatos), que grabaron la entrevista. En la condición ECR participaron 10 agentes (6 veteranos y 4 novatos), que también grabaron la entrevista. Cada uno de los entrevistadores, terminadas las entrevistas, procedieron a transcribir las mismas para su análisis. Cada uno de ellos realizó una sola entrevista.
- El entrenamiento fue el siguiente: Al grupo ET se le impartió una clase sobre Interrogatorios, de una hora de duración, que figuraba en los programas de estudio de la Academia (se adjunta en el anexo). Los grupos EE y ECR, juntos, fueron formados durante cuatro horas en habilidades de comunicación (1 hora teórica y 3 de prácticas con feedback). El grupo ECR recibió, posteriormente, cuatro horas de entrenamiento en técnicas cognitivas (1 hora de teórica y 3 de prácticas).
- Los testigos fueron alumnos de la Academia, seleccionados entre los que se presentaron voluntarios.
- El material estimular utilizado era una película sobre un atraco a una sucursal bancaria, con una duración de unos 5 minutos.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Los veteranos, en cualquiera de las condiciones, realiza menor número de preguntas que los novatos.

- Los veteranos, salvo en la condición ET, realizan más preguntas abiertas que cerradas. Los novatos, salvo en la condición EE, hacen más preguntas cerradas que abiertas.
- En la condición EE los veteranos aplican las técnicas propias de la condición en un 85% de los casos, mientras que los novatos la aplican en un 83'33%.
- En la condición ECR los novatos aplican las técnicas en un 91'6% de los casos, mientras que los veteranos las aplican en sólo un 83'33%.

Los resultados son llamativos desde el punto de vista del comportamiento de los novatos, especialmente en la condición ECR donde su ajuste al programa de formación es casi absoluto. Es posible que al “competir” con personal veterano hayan prestado más interés y su esfuerzo haya sido mayor y, por su parte, el personal veterano haya seguido utilizando su propio “estilo” de entrevista ajustado al programa de entrenamiento recibido.

Ibáñez (2004) realiza una nueva investigación, continuación de la anterior, y como base para el enfoque dado al estudio que se presenta en el apartado de experimentación de esta tesis. Los objetivos del estudio eran los siguientes:

- Analizar los efectos que la realización de diversas entrevistas produce en la cantidad y calidad de los datos obtenidos.
- Estudiar los efectos que los distintos tipos de entrevista, ET, EE y ECR, tienen en el hecho de entrevistar secuencialmente, y
- Estudiar los efectos que sobre este hecho tiene la variable “experiencia”, que ya ha demostrado en actuaciones reales y con una única intervención, los agentes veteranos obtienen, en la instrucción de diligencias policiales, más cantidad de información que los que han realizado menos entrevistas a víctimas o testigos.

La metodología es muy similar a la diseñada para el experimento anterior:

- 18 entrevistadores fueron seleccionados entre los alumnos del Curso de Promoción a la Escala de Suboficiales que se presentaron voluntarios para participar en el experimento (veteranos) y otros 18 eran alumnos que llevaban dos meses en la Academia realizando el Curso para Ingreso en el Cuerpo de la

Guardia Civil (novatos). Ninguno de ellos recibió compensación alguna por participar en este trabajo.

- Como entrevistados se seleccionaron a 123 alumnos de entre el colectivo de nuevo ingreso en la Academia, que se presentaron voluntarios. Ninguno de ellos recibió compensación alguna por participar en este trabajo.
- Para el entrenamiento del grupo ET se utiliza el guión sobre Interrogatorios que forma parte del material escolar de la Academia (adjuntado en Anexo). Tuvo una duración de una hora y fue impartido por un Profesor de la Academia que no formaba parte del equipo de experimentación.
- Para los grupos EE y ECR se utilizaron cuadernillos confeccionados ad-hoc sobre Limitaciones del Testimonio (González e Ibáñez, 1997), una Guía de Entrevista Estructurada (González e Ibáñez, 1997) y una Guía de Entrevista Cognitiva (González e Ibáñez, 1997). El entrenamiento en EE se llevó a cabo para los grupos EE y ECR de forma conjunta con una duración de 4 horas y el entrenamiento en ECR, sólo para los participantes en esta condición, con una duración de cuatro horas más. Copias del cuadernillo sobre limitaciones del Testimonio y de las Guías de Entrevista (estructurada y Cognitiva) se adjuntan en el anexo.
- Como material estimular se escenifica un incidente con un colaborador del experimentador, cuando éste se encuentra impartiendo una conferencia en el salón de actos de la Academia, en el que se utilizan armas y se producen disparos.
- Cada entrevistador vio entre dos y cinco testigos procedentes, cada uno, de una zona distinta del salón de actos. Se realizan un total de 123 entrevistas.
- Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para su estudio.

Del análisis de estas entrevistas se obtuvieron los siguientes resultados:

- El grupo ET formuló más preguntas que el grupo EE, y éste más que el ECR. Por el contrario, estos dos últimos grupos formularon, en proporción, más preguntas abiertas que el grupo ET, menos cerradas, múltiples, de alternativa forzada y de comprobación.
- Respecto de los datos correctos: a) sobre personas, aparecen efectos significativos debido al número de entrevista y a la interacción tipo de

entrevista con experiencia; b) sobre secuencia, se ha encontrado un efecto significativo debido al número de entrevista; c) sobre objetos, aparece un efecto significativo en relación al número de entrevista; y d) en cuanto a los datos correctos, en general, no se han encontrado diferencias significativas a favor de ningún grupo.

- En relación con la información errónea y confabulada ésta disminuye conforme se progresa en la realización de las entrevistas.
- Aparece un mayor rendimiento en el grupo ET de los novatos.

De todo ello deducimos que:

- ✓ Metodológicamente existe la posibilidad de que los registros no contengan toda la información facilitada por los testigos.
- ✓ La no existencia de diferencias entre grupos puede ser debido a que los sujetos ECR y EE no hayan empleado las técnicas adecuadamente.
- ✓ El decremento en los obtenidos al progresar las entrevistas pueden ser debido a un sesgo de confirmación o de conocimiento, sesgos que deberán ser estudiados más en profundidad.

4.2.7.- El último cambio: La Entrevista Cognitiva Modificada (ECM)

Como último trabajo que vamos a comentar y, hasta la fecha, último publicado al respecto, analizamos el llevado a cabo por Davis, McMahon y Greenwood (2005). Su novedad y originalidad está basada en la búsqueda de un procedimiento de entrevista más corto, basado en la ECR y que sea sin embargo una técnica tan efectiva como esta, dado que la policía rechaza su uso especialmente en situaciones en las que no disponen del tiempo necesario para su aplicación.

Es también conocido que, a pesar de su eficacia en conjunto, no todas las estrategias cognitivas de la ECR son igual de efectivas ni igual de apreciadas por los entrevistadores, y que también existen críticas por el incremento del tiempo que requiere su aplicación frente a otras técnicas (EC, EE y ET), aunque hayan demostrado ser menos eficaces (Kebbell y Milne, 1998; Kebbell et al., 1999; Kebbell y Wagstaff, 1996, 1997).

Debido, por una parte, a la variedad de las instrucciones mnemónicas utilizadas en la ECR, es razonable pensar que un procedimiento que elimine algunas de estas instrucciones podría proporcionar una técnica de entrevista más corta e igual de efectiva. Por lo visto hasta ahora en la bibliografía, una alternativa de buen rendimiento y prometedora sería una nueva ECR en la que se eliminaran las estrategias del cambio de orden y el cambio de perspectiva. Por otra parte, respecto a estas técnicas se ha informado su falta de aplicación debido a su dificultad y complejidad, o también por ser incongruentes con otras estrategias aplicadas dentro de la propia ECR (Bekerian y Denté, 1993; Memon et al., 1997).

Si bien una técnica parecida fue utilizada en un estudio anterior (Memon et al., 1997), en el que se asumía un efecto nulo de las mencionadas estrategias, la versión modificada no se contrastó con la versión completa sino con otro de tipo de entrevista de control.

En este estudio las dos estrategias de referencia son reemplazadas en la nueva versión modificada de la entrevista cognitiva (ECM), por dos intentos adicionales de recuerdo en orden progresivo (hacia delante), que si bien solo parecía llevar a una disminución en el tiempo de aplicación fue una modificación crucial (reminiscencia e hipermnesia), quizá como prueba repetida (Payne, 1987) y aunque Campos y Alonso-Quecuty (1999) determinaron que la efectividad de la ECR era debida a las estrategias cognitivas y no a los intentos múltiples de recuerdo, sus conclusiones (según los autores) son desde todo punto cuestionables. El diseño que se plantea ofrece un marco más robusto para abordar el tema de la reminiscencia y del recuerdo motivado.

Sus sujetos fueron 45 estudiantes universitarios, voluntarios. Como material estimular utilizaron una película sobre un atraco a mano armada, simulado, con una duración de 30 segundos y en el que tomaban parte seis personajes. Todas las entrevistas fueron llevadas a cabo por el primer autor del artículo, Davis, y se emplearon tres técnicas (ECR, ECM y EE) cuyos protocolos de aplicación contenían los siguientes elementos:

- ECR, basada en Fisher y Geiselman (1992):
 - Establecer relación.

- Transferir el control.
 - Instrucción de esforzarse y trabajar duro para recordar la información.
 - Decirlo todo.
 - Instrucción de no fabular ni suponer.
 - Reinstauración mental del contexto.
 - Recuerdo libre:
 - No interrumpir.
 - Utilizar refuerzos no verbales.
 - Recuerdo focalizado con imágenes.
 - Preguntas compatibles:
 - Evitar preguntas capciosas o engañosas.
 - Hacer preguntas abiertas al principio.
 - Hacer pocas preguntas cerradas.
 - Recordar en orden inverso.
 - Recordar desde un cambio de perspectiva.
 - Resumen de lo manifestado.
 - Invitar a que participe cualquier nueva información que recuerde.
- ECM, igual que la ECR en la que:
- No se aplica el recuerdo en orden inverso.
 - No se aplica el cambio de perspectiva.
 - En su sustitución se piden dos intentos de recuerdo
 - Para evitar un posible efecto desmotivador por la petición repetida, se cuidaba el mantener en los participantes una alta motivación. Esto lo intentaban conseguir con la siguiente instrucción: *“Nos está dando una gran cantidad de información (nombre del testigo). Pero ahora nos gustaría que nos describiera de nuevo, con sus propias palabras, el delito con el mayor número de detalles posibles”*.
- EE, muy similar a ECR y ECM pero:

- sin las estrategias cognitivas,
- sin las instrucciones de esforzarse y trabajar duro para recordar la información,
- cuando se solicita el recuerdo libre se omiten las palabras “*todo cuanto pueda*”, dado que puede constituir una variante de la instrucción “decirlo todo”,
- no se usa la estrategia de la focalización con imágenes.

Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas palabra a palabra y puntuadas. Se confeccionó una plantilla de corrección que contenía 257 ítems de información (Memon et al., 1996). También se tuvieron en cuenta las siguientes circunstancias:

- Era posible que el rendimiento de los participantes durante las entrevistas estuviera influenciado por factores diferentes de las reglas mnemónicas manipuladas.
- Se evaluó cualquier fuente de sesgo, antes de la realización de los análisis de las variables dependientes principales.
- Dado que un mismo entrevistador llevó a cabo todas las entrevistas, era posible que las respuestas de los participantes estuvieran relacionadas con cambios en el comportamiento del entrevistador a lo largo del estudio, o el orden de las entrevistas (la correlación de Spearman aplicada no fue significativa ni respecto al orden ni a los datos obtenidos).
- La necesidad de establecer un nivel de relación similar.

Tenido esto en cuenta, los análisis arrojaron los siguientes resultados:

- ✓ *Datos correctos*: No se encontraron diferencias significativas entre las condiciones ECR y ECM. La aplicación de la ECR o ECM dio más datos correctos que la EE.
- ✓ *Datos incorrectos*: No se encontraron diferencias significativas entre las condiciones de entrevista. Analizado el efecto tamaño se encontró una pequeña diferencia entre ECR-EE y ECM-ECR, que era algo mayor entre ECM y EE.

- ✓ *Datos confabulados*: su número era bajo en todas las condiciones y no encontró diferencia significativa.
- ✓ *Tasa de precisión* (número de datos correctos recordados dividido por la suma de todos los datos, correctos, incorrectos y confabulados): No se encontraron diferencias significativas entre las diferentes condiciones de entrevista.
- ✓ *Covariaciones*: Es posible que los resultados significativos observados sobre los datos correctos recordados puedan ser debidos no solo a las instrucciones cognitivas, sino también a covariaciones con la edad y el sexo de los participantes.
- ✓ *Estrategias cognitivas*: Se demuestra la eficacia de la ECR y ECM sobre la EE. La mayor diferencia en detalles correctos recordados aparecen en la fase de recuerdo libre empleando las estrategias de decirlo todo y la reinstauración mental del contexto, ambas formando parte de la ECR y ECM, entre las que no se encontraron diferencias significativas, en tanto que si se encontraron al ser comparada cada una de ellas con la EE.
- ✓ *Cambio de orden vs otro intento de recuerdo*: Comprobados ambos efectos en ECR y ECM se obtuvo más información correcta en el nuevo recuerdo motivado en la ECM que en el recuerdo en orden inverso en la ECR, dato significativo estadísticamente. Sin embargo, esa misma comparación, y en el mismo sentido, produjo más ítems incorrectos, diferencia también significativa.
- ✓ *Cambio de perspectiva vs. nuevo intento de recuerdo*: El tercer intento de recuerdo motivado produjo más información correcta que el cambio de perspectiva, diferencia encontrada significativa.
- ✓ *Tiempo*: La aplicación de la ECM fue de 16,98 minutos de media, inferior a la ECR (21,99 minutos de media). El tiempo de aplicación de la EE fue de una media de 9,95 minutos.

Las conclusiones que se pueden obtener son claras:

- Reemplazar las estrategias de cambio de orden y cambio de perspectiva por nuevos intentos de recuerdo tuvo un mínimo efecto en el número total de

información recordada., por lo que la eficacia de estas estrategias cognitivas es más que cuestionable.

- El resultado de que los intentos repetidos de recuerdo elicitán más información correcta que el cambio de orden apoya la teoría de la reminiscencia y de la hipermnesia (Payne, 1987).
- El principal objetivo aplicado del presente estudio, que era abordar la exigencia de una versión corta de la ECR, suprimiendo algunas de sus estrategias cognitivas, ha sido demostrado, y se propone esta versión reducida como alternativa viable a la ECR, especialmente cuando el tiempo disponible sea limitado.

Cuadro 12

Resumen de la investigación de Davis et al. (2005)

Entrevistadores: Un experimentador (Davis).

Testigos: 45 estudiantes universitarios.

Grupos: ECR, EE y ECM.

Material estímulo: Película de 30 segundos de duración sobre un atraco a mano armada.

Demora en la recuperación: 2-3 horas.

Material analizado: Grabaciones de las entrevistas.

Resultado: ECR = ECM > EE. ECR > EE. ECM > EE.

4.2.8.- Resumen y Conclusiones.

Cuando se afronta una Revisión Bibliográfica de un tema tan extensamente estudiado como las técnicas de entrevista, con tantas variables manipuladas, con una compleja aplicación a diferentes contextos, con un empleo tan diverso de sujetos experimentales, tipos de entrevistadores, etc., siempre tienes la sensación, por una parte de no haber sido lo suficientemente ambicioso y, por otra, la de haber sido excesivamente prolijo en la elección de los artículos.

Para esta revisión bibliográfica he seleccionado aquellos artículos que tuvieran una relación o implicación, más o menos directa o aplicable, o que tan solo fuera digna de tener en cuenta, con la prueba experimental realizada y con la vista puesta en su aplicabilidad a los miembros del Cuerpo al que pertenezco.

Me he centrado en aquellas modificaciones que la EC ha ido sufriendo a lo largo de tantos años de estudio y también a los diferentes campos a los que se ha aplicado y las variables manipuladas en cada experimentación. Pero aún más importante, el centro de atención han sido los procedimientos, los participantes (testigos, entrevistadores), los grupos control y experimental, las instrucciones impartidas y, especialmente, los distintos entrenamientos aplicados. Si bien es verdad que en todos los artículos, no solo presentados en este estudio, sino en todos los analizados y que no figuran aquí, sus autores no han sido tan claros y precisos en sus planteamientos como se debe esperar de una experimentación científica. Esto ha jugado en contra del ejercicio de verdaderas replications en las que pudieran contrastarse los resultados.

En la experimentación llevada a cabo y que veremos en el capítulo siguiente, he intentado ser congruente con mis reflexiones y se han dado todos aquellos datos que consideramos necesarios para continuar posteriores investigaciones o replicar la realizada.

He de decir también que no he encontrado nada de investigación, salvo la realizada por el equipo de psicólogos de la Unidad Técnica de Policía Judicial, de la que formaba parte hasta fechas recientes, que se haya preocupado por la aplicación de las técnicas de entrevista a los agentes policiales.

Cuando en la bibliografía se habla de pruebas repetidas se están refiriendo a aplicar el procedimiento una y otra vez al mismo individuo, lo que nos remite a una prueba pura de la memoria de un determinado individuo. Cuando en este artículo, y en su parte experimental, nos referimos a pruebas repetidas estamos contemplando la aplicación del mismo procedimiento a diferentes personas por el mismo entrevistador que recibe, dependiendo de las personas relacionadas con el hecho, manifestaciones no solo parecidas o diferentes, sino a veces contradictorias.

A pesar de que pueda considerarse repetitivo, creo conveniente dar un resumen propio aunque basado en los artículos publicados, artículos que, a mi parecer, mejor tratan este tema de la entrevista, aunque sea desde un punto de vista genérico (Fisher, 1995; Memon, 1999; Memon y Higham, 1999; Wells et al., 2000; Ainsworth, 2002).

Que en 1975 el sondeo de la Rand Corporation arroje la cifra de que más de la mitad de los departamentos policiales no recibían ningún tipo de entrenamiento en formas de obtener más información de los testigos, y de que esta fuera más precisa, presenta un panorama desolador. Sorprendentemente, en nuestros días, este panorama se mantiene en muchos centros de formación policiales y sus libros de texto en “ciencia policial” omiten, casi por completo, el tema de las técnicas de entrevista ofreciendo, en algunos casos, pobres y superficiales informaciones de cobertura. En esta situación los policías se guían por intuiciones o aprenden durante el servicio por el sistema de acierto-error o por la observación de compañeros más veteranos con más que notables vicios adquiridos.

Hemos podido comprobar que, entre otras, la técnica de entrevista, y en especial la ECR o ECM, son las más precisas, apropiadas y efectivas técnicas para la obtención del testimonio. Como procedimiento consiste en el adecuado empleo de un conjunto de técnicas que, basadas en conocimientos científicos ampliamente estudiados, sirven para facilitar al informador (víctima o testigo) tanto el acceso a los datos existentes en su memoria, como que éste sea capaz de comunicarlos de un modo efectivo.

Estas técnicas, no recetas, necesitan no sólo ser aprendidas sino también ser incorporadas a la actividad operativa de los agentes como un elemento más de su repertorio conductual como entrevistador y usarlas de forma flexible, adaptándolas a las peculiaridades de cada entrevistado.

Las cuatro técnicas originales son: a) la reinstauración mental del contexto, b) la compleción, c) recordar el suceso en diferente orden, y d) cambio de perspectiva.

La reinstauración mental del contexto consiste en reinstaurar las circunstancias físicas y personales bajo las que se presenció el hecho. No siempre es posible reconstruir la escena del crimen de forma exactamente igual a como en realidad se desarrolló, pero sí es posible pedir al sujeto entrevistado una evocación mental del suceso. Al igual que las otras tres técnicas a las que haremos referencia, que se aplican antes de que el entrevistado comience su relato, la reinstauración se aplica a través de determinadas instrucciones. Para esta primera técnica la instrucción dada por sus autores originales era como sigue: *“Intente reconstruir en su mente el contexto que rodeó al incidente. Piense como era el entorno circundante en la escena del crimen, habitaciones, la iluminación, el tiempo, cualquier*

olor, y gente u objetos cercanos. Piense también en lo que entonces sentía y piense en su reacción ante el incidente. Mentalmente, sitúese allí, en el momento en que el incidente sucedió” (Geiselman y Fisher, 1990).

La técnica de la *compleción* tiene como finalidad que el entrevistado diga todo lo que sepa. Es corriente que en las actuaciones reales los testigo/víctimas retengan información de lo sucedido, no por el hecho de su ocultación, sino por considerar que la misma puede ser irrelevante para el investigador. Hay que hacerles entender (a la víctima o testigo) que pequeños detalles pueden llevar asociados otros cuya importancia pueda ser vital para la investigación. Animar al entrevistado a no autocensurarse puede permitir al investigador descubrir elementos nuevos que puede contrastar posteriormente o eliminar en cualquier momento si no los considera de valor, es por lo que se da la siguiente instrucción: *“Algunas personas guardan información porque no están muy seguras de que sea importante. Por favor, no elimine nada de su relato, incluso cosas que crea que no son importante”*.

A este respecto, se le puede poner un ejemplo de contraste para hacer comprender a la persona sujeto de la entrevista, la importancia de lo que se le pide. Uno de los ejemplos que suelo poner, sea a los alumnos durante la formación, sea a los testigos durante la entrevista, es el siguiente: imaginaros que durante la acción delictiva de la que se trate, una de las personas participante en ellas como autor, cómplice o colaborador, estaba fumando y tira la colilla al suelo, o bien estornuda y se limpia en una pañuelo de papel que arroja posteriormente al suelo o simplemente espata. Para cualquier víctima o testigo del hecho estas acciones pueden, no sólo pasar desapercibidas, sino que no se les conceda la importancia que en realidad tienen para un investigador, ya que aquellos pueden, bien no recordar, o simplemente no saber, que esas muestras analizadas en el laboratorio nos da uno de los datos de contraste más importantes para el caso de, en su día, detener a un probable culpable o sospechoso, la contrastación de su ADN.

El *recordar el suceso en diferente orden* induce a explorar los diferentes caminos por los que se puede acceder a una misma información. Los experimentos han demostrado que el recuerdo en orden inverso era eficaz, interpretando los resultados en los términos del efecto de recencia. La lógica de esta técnica puede derivarse de los modelos de memoria que argumentan la formación de descripciones (Norman y Bobrow, 1978; Morton,

Hammersley y Bekerian, 1985; Tulving, 1983) y de las nociones de esquemas y guiones situacionales, como entidades conceptuales complejas que se interconectan entre sí y que guían los procesos de comprensión y de memoria (Schank y Abelson, 1977). A los entrevistados se les da la siguiente instrucción: *“Es natural repasar el incidente de principio a fin. Sin embargo, también debe intentar repasar los sucesos en orden inverso. Como alternativa, intente empezar con la cosa que más le impresionó del suceso y después vaya a partir de ahí, tanto hacia delante como hacia atrás”*.

Dado que puede representar una técnica poco “creíble” para muchas personas, es conveniente que la misma sea explicada de manera que su comprensión le lleve a una ejecución más precisa de la misma. Se le puede explicar tomando como ejemplo ese juego-exhibición en el que, tras muchos y variados procesos, un objeto golpea una ficha de dominó que hace caer de forma progresiva a un gran número de ellas que formarán un mosaico en el suelo. Es el proceso de “acción – reacción”.

Para una persona normal al pedírsele que nos relate cómo fue la caída de las fichas de dominó es posible que, sin afectar al resultado final, se saltara alguno de los pasos que provocan el desenlace final. Si en vez de eso le pedimos que nos lo relate en sentido inverso y que nos diga cual fue la acción que provoca cada una de las reacciones, es seguro que no se podrá saltar ninguno de los pasos intermedios (e.g., *las fichas cayeron porque una bola metálica golpeó a la primera de ellas y ésta a las demás; la bola cayó por una rampa desde un cestillo en el que estaba; llegó al cestillo desde una especie de noria que...*).

Por último, la técnica del *cambio de perspectiva* está basada en los experimentos de Anderson y Pichert (1978) en los que se demostraba que un cambio de perspectiva provocaba la evocación de informaciones que no habían sido evocadas en los recuerdos anteriores. La mejora obtenida con esta técnica podría explicarse dentro de la teoría del esquema (Minsky, 1975; Shank y Abelson, 1977) y en las hipótesis sobre si el esquema interviene en el momento de la decodificación o del almacenamiento. Los autores proponen la siguiente instrucción: *“Intente recordar el incidente desde las distintas perspectivas que haya podido tener, o adopte la perspectiva de otros que estaban presentes durante el incidente. Por ejemplo, trate de ponerse en el papel de un personaje importante del incidente y piense qué debe de haber visto esa persona”*. En todas las

experimentaciones realizadas se ha comprobado que esta técnica es, de funcionar, la menos efectiva.

A finales de la década de los 80 los autores, al encontrar diferencias de efectividad en los entrevistadores, debidas al empleo o no de determinadas habilidades de comunicación interpersonal, revisaron la EC para incluir, manteniendo el núcleo de las cuatro técnicas aunque con otras denominaciones, determinadas habilidades socio-comunicativas (establecimiento de rapport, formulación de preguntas en una determinada forma, no interrumpir, etc.). A esta integración de destrezas de una forma estructurada, en aras de su funcionalidad, se le denominó por sus autores Entrevista Cognitiva Revisada (Fisher, Geiselman, Raymond, Jurkevich y Warhaftig, 1987; Fisher, Geiselman y Amador, 1989; Fisher y Geiselman, 1992).

PARTE EMPÍRICA

5.- EXPERIMENTACIÓN

5.1.- Introducción

Este Experimento forma parte de una línea de actuación determinada por un Equipo de Investigación del antiguo Servicio de Policía Judicial de la Guardia Civil (hoy Unidad Técnica de Policía Judicial), que comenzó con la idea de adaptar la Entrevista Cognitiva a dicho Cuerpo (González y Sáez, 1996).

Durante los últimos años, por este equipo de investigación, se han venido realizando numerosas experimentaciones:

- Por una parte, para comprobar que este tipo de entrevista cognitiva es en realidad útil y que su aplicación a los agentes de la Policía Judicial mejoraría su rendimiento (González, 1997). También se han realizado trabajos de campo para ver los efectos que, diferentes tipos de entrenamiento (técnicas de interrogatorio o entrevista policial, entrevista tradicional y entrevista cognitiva), tienen en la actuación policial de los agentes del Cuerpo, en general (González, 1999).

- Por otra parte, este equipo de investigadores está profundizando en sus investigaciones en este campo y preparando sus correspondientes Tesis Doctorales para, en caso de resultados de interés, proponer estas técnicas de estudio en los Planes de Formación de las Academias de Promoción y Especialización.

- La novedad que se introduce en este experimento tiene su base en otro trabajo nuestro de experimentación (Ibáñez, 2004) que introduce una nueva dirección en las experimentaciones anteriores.

Como se ha dicho anteriormente, la entrevista cognitiva, sus técnicas y su método de entrenamiento y aprendizaje están lo suficientemente estudiados como para cerrar esa vía de investigación tras siete años de continua experimentación. Pero, a lo largo de este tiempo nos hemos dado cuenta de que existe una forma especial de actuación, en la investigación policial, para la obtención de los testimonios que antes no había sido tenida en cuenta.

En los estudios anteriores hemos jugado con la habilidad de los entrevistadores para ayudar a recordar a las víctimas y testigos y con la memoria de éstos. Pero la práctica policial del día a día, en la mayoría de los casos, lleva a los agentes encargados de las investigaciones para la resolución de los hechos delictivos, a realizar varias entrevistas, tanto a las víctimas como a los testigos, sobre un mismo hecho y de forma sucesiva y continuada, hecho que podría provocar en los entrevistadores efectos o defectos que, por su posible incidencia en las líneas y forma de investigación, consideramos dignos de estudio.

5.2.- Objetivos

En las investigaciones realizadas hasta ahora se ha tratado de preparar a los entrevistadores en una técnica apropiada (ya experimentada en otros países de forma masiva) para ayudar a las víctimas y testigos de acontecimientos criminales a recordar los hechos presenciados, tanto a través de proyecciones filmadas o en vivo.

En este tipo de experimentación de “examinaba”, especialmente, a la víctima o al testigo del hecho y una de las variables era la técnica empleada por el entrevistador para la obtención de testimonios más amplios y fiables.

Estas investigaciones nos han demostrado con largueza el beneficio de la técnica de la Entrevista Cognitiva, tanto su versión “mejorada” o completa (EC), como en la últimamente conocida como “reducida” (ECR).

Pero si bien sabemos que los policías bien entrenados son capaces de obtener los mejores resultados en las entrevistas que realicen, a la vista de la actuación profesional de estos agentes, no sabemos que sucede en el entrevistador cuando este, como sucede en la realidad, ha de entrevistar de forma sucesiva a diferentes testigos y/o víctimas que han sufrido o presenciado el mismo hecho delictivo. No olvidemos que con la información obtenida, alguna coincidente, otra complementaria, e incluso alguna contradictoria, deben iniciar su investigación. Tampoco hemos de desechar la influencia del cansancio en sus actuaciones, el efecto de los sesgos propios de su profesión o los propios esquemas que estructuran su conocimiento y comprensión.

5.3.- Hipótesis

Al realizar, por parte de los miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, entrevistas múltiples sucesivas a diferentes personas sobre un mismo hecho, se obtiene

cada vez menos información y se tarda menos tiempo en la entrevista y con un menor número de preguntas, ya que influye, a) el cansancio; b) los sesgos de conocimiento, y c) los sesgos de confirmación.

Se espera que, especialmente, cuando se entrevista a testigos que han visto diferentes películas, y aún más habiendo visto la misma, se tarde, aproximadamente, el mismo tiempo, aunque dependería de la información suministrada por los testigos en la fase de recuerdo libre en el sentido de que, a mayor cantidad de información suministrada en esta fase, menor información tenemos que obtener en la fase de preguntas.

5.4.- Método.

5.4.1.- Participantes

a) *Entrevistadores*: Han desarrollado esta función 40 guardias civiles profesionales, alumnos del Curso Básico de Policía Judicial, que se auto distribuyeron aleatoriamente entre los cuatro grupos experimentales del diseño, para lo que se les pasó la plantilla que figura en el **ANEXO N° 7.1** y cada uno de ellos fue anotándose en el lugar que libremente eligieron.

De ellos 37 eran hombres y las 3 restantes mujeres.

Su edad media es de 33'4 años, con una desviación típica de 3'28.

La media de su experiencia profesional es de 11,37 años.

Su nivel cultural abarca la EGB o FP (21 entrevistadores), COU-Selectividad (7 de ellos) y Acceso a la Universidad para mayores de 25 años (10). Dos de ellos no contestaron a este apartado en la ficha personal. Se asignaron de forma aleatoria a cada una de las cuatro condiciones experimentales, intentando que entre los diez de cada grupo figuraran representantes de cada uno de los niveles culturales participantes.

b) *Entrevistados*: 80 sujetos, Alumnos de primer año del Colegio de Guardias Jóvenes Duque de Ahumada, seleccionados por sus propios mandos de acuerdo a las actividades a realizar por estos alumnos durante el día de las entrevistas.

Durante este primer año los alumnos se dedican a la preparación de la oposición para el ingreso como profesional en el Cuerpo de la Guardia Civil, sin que en los

programas de estudios de este curso figuren materias sobre conocimientos específicos policiales.

De ellos 66 eran hombres y las 14 restantes mujeres.

Su edad media es de 20'08 años, con una desviación típica de 0'48.

Su nivel cultural, según las condiciones de acceso a esta Institución, es de 4º de la ESO o superior.

5.4.2.- Diseño y operativización de variables

Se ha diseñado un modelo factorial (2 x 2) con las siguientes características:

1.- Cada uno de los cuatro grupos de entrevistadores está compuesto por 10 sujetos, en cada una de las condiciones experimentales.

2.- De los cuatro grupos formados, los entrevistadores de dos de ellos realizan tres entrevistas sucesivas y a tres entrevistados distintos, los entrevistadores de los otros dos grupos tan solo realizan una entrevista cada uno. Con este procedimiento manipulamos una de las variables independientes que es, en este caso, el *número de entrevistas a realizar*, con dos valores, 1 y 3 entrevistas.

3.- De los dos grupos de entrevistadores que realizan 3 entrevistas, en uno de ellos, los entrevistados han visionado todos la misma película, la película **P**, película que consideramos como *principal*. En el otro, cada grupo de entrevistados a visto una película diferente, visionándose la película **P** en último lugar (ver gráfico de diseño en **ANEXO N° 4**).

4.- Los otros dos grupos de entrevistadores realizarán tan solo una entrevista, circunstancia que solo conoce el grupo experimentador y sus ayudantes. Uno de ellos se trasladará a las salas de entrevista “creyendo” que va a realizar tres entrevistas cuando en realidad realizará solo una. Al otro grupo, de forma independiente se les comunica que, a pesar de los dicho, tan solo realizarán una entrevista. Con ente procedimiento manejamos la segunda variable independiente que, en este grupo, es la *expectativa psicológica* de cada uno de los entrevistadores para el trabajo a realizar, también con dos valores, “creer” que va a realizar tres entrevistas y, “saber” que solo van a realizar una (ver Fase de ejecución en apartado b del punto 5.1.4., Procedimiento).

La variable dependiente es el número total de datos obtenidos por los entrevistadores. El total de los datos posibles de obtener figuran en el protocolo a que haremos referencia en el punto 5.1.5., Corrección, agrupados en tres categorías según su relación con las personas, los objetos o la secuencia de los hechos. En cada una de estas categorías distinguiremos los detalles informados que, de acuerdo a lo contenido en las proyecciones, son considerados correctos, erróneos y confabulados o inventados. El número de detalles informados serán analizados tanto en cada una de las categorías y en cada una de las entrevistas, como en el total de cada grupo, como también, en el total de los grupos experimentales.

También se ha estudiado el tipo y número de preguntas realizadas por los entrevistadores durante la toma de manifestación y el tiempo invertido en la entrevista en su totalidad, desde la fase de recepción hasta la fase de despedida (**ANEXOS 7.6 y 7.7**).

El cansancio fue operativizado en:

- El tiempo de duración de las entrevistas.
- El número de preguntas realizadas en cada entrevista.
- La relación entre preguntas abiertas y cerradas.
- Las interrupciones limitadoras de tiempo a las respuestas de los entrevistados (especialmente a las preguntas abiertas).

Los esquemas, guiones y sesgos podemos operativizarlos en el tipo de preguntas que se realizan. Tras la primera entrevista es necesario prestar mucha atención para detectar si en las sucesivas entrevistas existe una focalización en determinado tipo de preguntas para la obtención de datos concretos que puedan constituir confirmaciones para un esquema preexistente del hecho (sesgos de conocimiento, creencia y confirmación) o de un esquema previo anterior al hecho o formado a lo largo de la primera entrevista (sesgos de confirmación y creencia).

Teniendo todo esto en cuenta nos proponemos comprobar si determinadas circunstancias, tanto internas como externas al agente entrevistador influyen, o pueden influir, en el procedimiento de obtención de la información y las consecuencias que puedan derivarse, para una mejor realización de su función policial, es decir queremos *“probar el*

efecto de las entrevistas múltiples sucesivas en la obtención de datos sobre el hecho objeto de las entrevistas”.

5.4.3.- Materiales.

1.- Para la formación (teoría y práctica) se ha utilizado el **“manual de procedimientos técnicos-operativos para aplicar en las indagatorias con implicados en hechos criminales”** y sus correspondientes transparencias, que se adjunta como **ANEXO N° 6**.

Este Manual, que se actualiza con frecuencia, es el utilizado por el equipo de psicólogos del Equipo Mujer Menor (EMUME) Central de la Unidad Técnica de Policía Judicial como herramienta para la formación de aquellos agentes que, tras superar el Curso correspondiente en el Área de Policía Judicial de la Escuela de Especialización del Cuerpo, pasarán a prestar sus servicios en Unidades de Policía Judicial. Este manual es una compilación de los documentos que se confeccionaron para las primeras experimentaciones en este campo (González e Ibáñez, 1997). Este manual contiene, resumida, toda la experiencia acumulada durante los últimos ocho años en los que el equipo de psicólogos ha venido experimentando para poder aplicar en el Cuerpo de la Guardia Civil las técnicas cognitivas y de comunicación para un mejor rendimiento en la obtención de testimonios.

2.- Las películas utilizadas en la experimentación están contenidas en tres cintas de video diferentes.

Una de ellas, la que en adelante denominaremos **“Película Principal” (Película P)**, es una grabación artesanal rodada *ad-hoc* para este tipo de experimentación, en la que se representa un atraco a una sucursal bancaria.

Las otras dos son grabaciones parciales de hechos delictivos entresacadas de programas de tipo policial de la programación de cadenas de televisión comerciales.

Se ha tenido en cuenta que las películas sean similares en cuanto a duración, contenido, número de “actores” implicados e ítems de interés policial, contenidos en cada una de ellas.

Estas películas fueron proyectadas por un equipo de video marca Elbe, modelo 4 HEAD-OSP, a través de dos aparatos de televisión marca JVC y GRUNDIG, modelos 28-BD 5 y ST 63-702, respectivamente, ambos de 28 pulgadas.

3.- Para la grabación de las entrevistas por parte de los entrevistadores, se les dotó de grabadoras marca Sony, modelo TCM-323, cintas normales de 60 o 90 minutos de grabación y pilas alcalinas.

4.- Como documentos de procedimiento y control se utilizaron los siguientes:

- Cuadrante para los entrevistadores a fin de que se asignen, a su voluntad, a alguno de los cuatro grupos experimentales que podemos ver en el **ANEXO N° 7.1**

- Modelo de diligencia para los entrevistadores, para la toma escrita del testimonio, que figura en el **ANEXO N° 7.2**

- Modelo integrado de fichas para la recogida de datos de los testigos/entrevistados, que figura como **ANEXO N° 7.3**

- Test PPG – IPG, como tarea distractora.

- Etiquetas numeradas para señalar los despachos en los que se realizarán las entrevistas.

5.- Además del experimentador, tomaron parte en el desarrollo del proceso dos psicólogos auxiliares quienes, conocedores de la dinámica del ejercicio se responsabilizaron de la proyección de las películas en las aulas correspondientes, de dar las instrucciones a los grupos de alumnos utilizados como testigos/entrevistados, de pasarles el test determinado y de entregarles las fichas para su compleción y las etiquetas de los despachos y los instructores por quienes debían ser entrevistados.

5.4.4.- Procedimiento

A) Fase de formación.

Previa a la ejecución de la fase experimental a los “entrevistadores” se le impartió la formación específica necesaria para llevar a cabo las entrevistas.

Esta formación constaba de:

. 2 horas de formación teórica en la que se les impartía los conocimientos necesarios sobre la importancia del testimonio y sus limitaciones.

. 6 horas de formación teórica sobre la Entrevista Cognitiva según un Guión-Manual (Manual de Procedimientos técnicos-operativos) que se ha venido perfeccionando desde 1997 por el Equipo de Psicólogos de la Unidad Técnica de Policía Judicial, y cuyo contenido forma parte hoy día de la enseñanza que se imparte en la Escuela de Especialización de Policía Judicial a todos aquellos guardias civiles que, una vez superado el curso correspondiente, pasan a prestar sus servicios en Unidades de Policía Judicial. Dicho Manual se adjunta como **ANEXO N° 7.6**

. 16 horas de formación práctica consistente en el entrenamiento de aquellas técnicas, de comunicación y cognitivas, que intervienen en la Entrevista Cognitiva. Este entrenamiento fue llevado a cabo por Especialistas del Cuerpo Licenciados en Psicología, mediante el modelado de los elementos de las técnicas. Se desarrolló mediante la intervención por parejas de alumnos con una corrección e información personalizada, por parte del Especialista, durante y después de la ejecución de cada una de las prácticas.

. 2 horas de juicio crítico para llevar a efecto un bucle de feedback entre todos los intervinientes en dicha formación.

A la finalización del mismo, y antes de la presentación del experimento en sí, se les entrega a los entrevistadores un cuadrante para que, a su libre albedrío, se anoten en cada uno de los Grupos Experimentales (**ANEXO N° 7.1**), sin que hasta ese momento se le haya dado ninguna instrucción, ni tengan conocimiento de la actividad a desarrollar por cada uno de los Grupos. En dicho cuadrante se le explica el procedimiento a seguir con las grabaciones que tendrán que efectuar de las entrevista.

B. Fase de ejecución

B.1.- Entrevistadores

A la hora prevista para el comienzo del experimento se cita, en un aula determinada, a los entrevistadores, en dos tandas y con diferente horario (Grupos 3 y 4 a las 15.30 horas, y Grupos 1 y 2 a las 16.15 horas). En esta aula se les dan las instrucciones sobre el procedimiento que se va a seguir, y se le entrega, a cada uno de ellos, una grabadora, pilas para la misma y una cinta virgen para la primera de las grabaciones, a fin de que conozcan su funcionamiento y practiquen con ellas antes de su utilización durante el experimento.

Tras recordar a cada uno de ellos los grupos a los que voluntariamente desearon pertenecer se les informa que:

- Se le enviará a cada uno de ellos, y de forma consecutiva, a tres personas que han sido testigos de un hecho delictivo a través de la proyección de una película. Que su misión consistiría en obtener el mayor número de datos posibles sobre el hecho delictivo proyectado, utilizando las técnicas de la Entrevista Cognitiva contenidas en el Manual.

A cada uno de ellos se les pedirá la tira de papel que cada alumno deberá llevar consigo y en la que comprobarán, en primer lugar que se corresponde con su número de entrevistador y, en segundo lugar, que se han completado todos los datos que en ella se les solicita.

-Todas las cintas de grabación, antes de comenzar las entrevistas, deberán identificarlas con los medios que cada una trae en su interior, con dos dígitos. El primero de ellos será el de su número de entrevistador/grupo (10 a 19, para el grupo G-1; 20 a 29, para el grupo G-2; 30 a 39, para el grupo G-3 y 40 a 49, para el Grupo G-4) y el segundo el número de la entrevista que realiza (de 1 a 3).

- No pueden utilizar, durante las entrevistas, el Manual de Entrevista que se les entregó para su aprendizaje y prácticas.

- Que la diligencia, de acuerdo a lo establecido, se confeccionará en el documento que se les entrega. En el mismo, a modo de recordatorio y para conseguir una mayor unanimidad de actuación, se le establece la pauta a seguir durante la toma de manifestación.

- *Que, en un lugar determinado del pasillo donde se encuentran ubicadas los despachos en los que se van a realizar las entrevistas, deberán entregar las diligencias y las cintas de las grabaciones realizadas así como la “ficha” del alumno/testigo/entrevistado, una vez finalizada cada una de ellas, y se les entregará otra cinta nueva y pilas, si fuera necesario, para utilizar en la siguiente entrevista, y así hasta completar la prueba.*

- *Así mismo se les indica a cada uno de ellos el despacho en el que van a realizar las entrevistas, de acuerdo a un plano confeccionado para la ocasión. Para mayor facilidad se procedió con anterioridad a identificar, por medio de un cartel confeccionado al efecto y adherido a la puerta, todos los despachos.*

Comprobado que todo había sido entendido perfectamente, y justificándolo con la necesidad de realizar los movimientos de la manera menos ruidosa y más comedida posible, se fue enviando a los entrevistadores, a sus lugares de entrevista, por Grupos, con una cadencia de unos 5 minutos entre cada uno de ellos. En la primera tanda y una vez que el Grupo 3 abandonó el aula, al Grupo 4 se le dio la siguiente instrucción:

“A pesar de lo dicho anteriormente, vosotros solo vais a realizar UNA SOLA ENTREVISTA, por lo que, una vez realizada ésta y entregados los documentos al auxiliar habréis terminado el ejercicio y podréis marcharos de las instalaciones. Es de gran importancia que esta circunstancia no sea comunicada a ninguno de los otros entrevistadores dado que podría perjudicarse de manera grave tanto la finalidad como los resultados del experimento. De todo esto se dará cuenta oportunamente”.

B.2.- Alumnos, testigos entrevistados.

A la misma hora que se cita a los entrevistadores de los Grupos 3 y 4, se hace con los primeros 20 alumnos del Colegio que van a ser entrevistados por estos Grupos, en un aula en el que existen medios de proyección (aparatos de video y televisión).

En primer lugar, por parte de uno de los ayudantes del experimentador, se le entrega, a cada uno de ellos, una ficha para que rellenen los datos que en ella se les pide.

En el cuadrado que figura a la derecha de esta tira de papel, está impresa una letra (T, de testigo) y dos números, que se corresponden con el número de despacho al que se tienen que dirigir y del entrevistador que se encuentra en ese despacho y con el número de

orden del entrevistado (el T- 30.1 correspondería al Testigo que será entrevistado en el despacho y por el entrevistador número 30, en la primera entrevista). En el recuadro correspondiente de las tiras entregadas figuran marcados desde el T-30.1 al T-39.1 y del T-40.1 al T-49.1.

Una vez comprendido lo anterior se les dan las siguientes instrucciones:

“A continuación van a ver la proyección de un película, rodada de forma no profesional, sobre un hecho delictivo.

Ustedes deberán identificarse con la cámara de grabación y observar todo lo que capta su objetivo.

Posteriormente se dirigirán al despacho que se les indica en la tira de papel y allí, por parte de un instructor, se les preguntará sobre todo aquello que hayan podido captar sobre la película.

Quiero decirles que su papel en este ejercicio es muy importante y les rogamos lo lleven a efecto con el mayor interés”.

Posteriormente se les proyecta la **Película P** (película del atraco al banco utilizada como Película Principal).

Una vez finalizada la película, y como tarea distractora, para evitar el efecto de reminiscencia, se les pasa el test PPG – IPG, cuya duración se ajustó a la logística del experimento.

Cuando por parte del ayudante del experimentador se considera concluido el tiempo para contestar al test, se les envía a los despachos correspondientes para ser entrevistados.

- Aproximadamente unos 50 minutos más tarde se reúne a los siguientes 20 alumnos que serán entrevistados, en primer lugar, por los entrevistadores de los Grupos 1 y 2, en dos aulas diferentes, ambas provistas de medios de proyección y cada una atendida por un ayudante del experimentador.

A los 10 alumnos que van a ser entrevistados por el Grupo 1 se les proyecta la **Película P** y a los otros 10 alumnos se les proyecta la **Película A**.

A todos ellos se les entregan los mismos documentos, reciben las mismas instrucciones y se les pasa el mismo test que al primer bloque de alumnos.

En los recuadros correspondientes de las tiras de papel entregadas figuran marcados desde el T-10.1 al T-19.1 y del T-20.1 al T-29.1.

- Aproximadamente unos 50 minutos más tarde se reúne a los siguientes 20 alumnos que serán entrevistados, en segundo lugar, por los entrevistadores de los Grupos 1 y 2, en las mismas aulas que las utilizadas para el contingente anterior y atendidas por los mismos ayudantes del experimentador.

A los 10 alumnos que van a ser entrevistados por el Grupo 1 se les proyecta la **Película P** y a los otros 10 alumnos se les proyecta la **Película B**.

A todos ellos se les entregan los mismos documentos, reciben las mismas instrucciones y se les pasa el mismo test que al primer bloque de alumnos.

En los recuadros correspondientes de las tiras de papel entregadas figuran marcados desde el T-10.2 al T-19.2 y del T-20.2 al T-29.2.

- Aproximadamente unos 50 minutos más tarde se reúne a los últimos 20 alumnos que serán entrevistados, en tercer lugar, por los entrevistadores de los Grupos 1 y 2.

Éstos se reúnen en la primera de las aulas, la utilizada para los alumnos que fueron entrevistados por los Grupos 3 y 4.

A todos ellos se les entregan los mismos documentos, reciben las mismas instrucciones y se les pasa el mismo test que a los demás alumnos.

A todos ellos (a los 20 alumnos) se les proyecta la **Película P**.

En los recuadros correspondientes de las tiras de papel entregadas figuran marcados desde el T-10.3 al T-19.3 y del T-20.3 al T-29.3.

5.4.5.- Corrección

Teniendo como base la Película Principal (**Película P**), se elaboró, para las primeras experimentaciones (González y Sáez, 1996; González, 1997; González, 1999; Ibáñez, 1998; Ibáñez, 2000, 2004) un protocolo de corrección que recogía un total de 594 detalles sobre el suceso (309 sobre secuencias, 92 sobre personas y 193 sobre el entorno y los objetos).

Para esta experimentación se ha utilizado el mismo modelo de protocolo de corrección aplicable por medio de un ordenador, cuyo formato se adjunta como **ANEXO N° 7.4**, en el que, tras un trabajo realizado en el Departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Educación, con alumnos de la carrera de psicología que obtuvieron un beneficio escolar por participar como sujetos

experimentales, dicho protocolo quedó reducido a un total de 174 ítems de información “verdaderamente significativa”. Estos 174 elementos de información estaban distribuidos como sigue: 63 de ellos son datos sobre secuencia, 95 sobre características descriptivas de las personas y 16 sobre características del entorno y de los objetos.

Son datos sobre *secuencia* aquellos que corresponden a acciones y expresiones. La alteración en el orden de sucesión no se considera error.

Son datos sobre *personas* los que corresponden a las características físicas de aquellas que participan en el hecho.

Son datos sobre el *entorno y los objetos* aquellos que informan de su existencia y/o de sus características. Se consideran objetos el tipo y color de la ropa de los participantes, el mobiliario, las armas o instrumentos utilizados para la comisión del delito, los vehículos y todos los demás objetos que aparezcan en las diferentes escenas de la proyección.

Los datos obtenidos podían clasificarse en tres categorías:

. Datos *correctos*, que son aquellos que se ajustan perfectamente a la realidad de los hechos presentados en la proyección, bien sea en su valor cualitativo o cuantitativo, sobre un hecho visible o audible.

. Datos *erróneos* son aquellos que, siendo correctos por su existencia, varían en alguna característica de los mismos y que, dentro del ámbito policial, pueden ser modificativos de la actividad de investigación. Como un ejemplo de ellos, y relativo a las personas, se puede considerar erróneo el informar de que un individuo determinado que participa en el delito, vestía un pantalón azul cuando en realidad era gris , o llevar un jersey negro cuando en realidad era azul.

. Consideramos que los datos son *inventados o confabulados* cuando éstos no aparecen en ningún momento de la proyección. Como ejemplo de este tipo de datos se considera la información de ser dos mujeres y dos hombres los que cometieron el delito, cuando en realidad participaron dos hombres y una mujer. La importancia policial sobre estos datos estriba en que no sólo modifican la labor de investigación sino que la desvirtúa y, además, produce desorientación en la investigación.

Para la corrección de los protocolos se utilizaron jueces colaboradores, que ya habían participado en experimentaciones anteriores y cuya fiabilidad había sido comprobada en numerosas ocasiones.

Se puntuaron solamente las CINCUENTA Y NUEVE grabaciones realizadas de las entrevistas que versaban sobre la **Película P**, ya que una de las cintas, por problemas técnicos, no grabó.

No se analizaron las redacciones escritas de las entrevistas por decisión del experimentador ya que, por experiencia de experimentaciones anteriores (González, 1999) este tipo de registro adolece de varios problemas entre los que podemos señalar: a) no se recoge la totalidad de los datos que se manifiestan por el testigo ya que la velocidad de la palabra es superior a la acción de escribir lo que obliga a romper con frecuencia el ritmo de la manifestación, b) la repetición de los comentarios hace que se pierdan datos de los mismos y, c) se pueden desestimar datos a los que no se les ha prestado atención.

5.4.5.1.- Criterios de corrección de los datos

A la vista del protocolo de corrección, ya mencionado (**ANEXO N° 7.4**), de sus fases y sus tipos de datos, se adopta el siguiente criterio de corrección:

- En el *Relato libre* (RL) se contabilizan todos los datos obtenidos, tanto de datos correctos (C), erróneos (E) e inventados o confabulados (I).

- En la *Fase de Preguntas* (PREG) tan solo se contabilizan los NUEVOS datos obtenidos. No se tienen en cuenta aquellos que se manifestaron durante la fase anterior (en el Relato Libre).

- En los dos *Recuerdos Libres* (RC) que se les pide durante las fases 3 y 4, solamente se marcarán aquellos NUEVOS datos que los testigos recuerden en relación con el hecho presenciado.

5.4.5.2.- Criterios de corrección de preguntas

A la vista de la plantilla de corrección de las preguntas realizadas por el entrevistador, en cualquiera de las fases de la entrevista, y que figura en el **ANEXO N° 7.5**, tendremos en cuenta las siguientes normas:

- Se consideran *preguntas abiertas* aquellas que invitan a facilitar gran cantidad de datos sobre aspectos generales del hecho o descripciones detalladas, como por ejemplo “¿Dígame qué pasó?”, “Describame al atracador nº 3” (Ibáñez, 2005).

- Se consideran *preguntas cerradas* aquellas que se contestan con una sola palabra, muchas veces con un “sí”, un “no” o un “no se”, como por ejemplo “¿De qué color era el pelo de la atracadora?”, “¿Fue el atracador nº 2 el que disparó contra el empleado A?” (Ibáñez, 2005).

- Se consideran *preguntas múltiples* aquellas en cuya formulación se solicitan varios elementos de información, estén o no relacionados, como por ejemplo “El primer atracador ¿cuando entró?, ¿a quien disparó?, ¿de qué color era su pelo?” (Ibáñez, 2005).

- Se consideran *preguntas de comprobación* aquellas que se repiten de una forma aleatoria a lo largo de la toma de manifestación y con la finalidad de “comprobar” la “fiabilidad” de alguno de los datos ya manifestados, como por ejemplo “Dijiste que el color del vehículo utilizado por los atracadores en su huida era rojo ¿no?” (Ibáñez, 2004).

- Se consideran *preguntas de confirmación* aquellas que se repiten de forma aleatoria a lo largo de la toma de manifestación con la finalidad de “confirmar” determinados datos, como por ejemplo “¿De que color me dijiste que era el vehículo utilizado por los atracadores en su huida?” (Ibáñez, 2005).

El uso de estos dos últimos tipos de preguntas es desaconsejado ya que, aún hechas de forma “inocente”, siempre cabe la posibilidad, especialmente en casos reales, de que sean consideradas como prueba de desconfianza del entrevistador sobre la actuación del entrevistado, lo que puede llevar a un retraimiento en su colaboración.

- Se consideran *preguntas sesgadas* aquellas que de forma tendenciosa o capciosa buscan la respuesta querida por el entrevistador.

En la literatura sobre el tema son muchas las consideraciones que se hacen respecto a la definición de los diferentes tipos de preguntas, en especial en la literatura americana. Para los científicos de esta nacionalidad, la gran mayoría, considera como pregunta capciosa o sesgada aquellas cuya formulación contiene información no suministrada

anteriormente por el entrevistado, como por ejemplo “¿De que color era el chándal que vestía el atracador nº 2?”, cuando el entrevistado, en ningún momento, hubiera manifestado que alguno de los atracadores fuera vestido con ese tipo de prenda (Memon et al., 1994). Este es un error que se comete cuando se entrevista a diferentes personas sobre un mismo hecho, al utilizar la información manifestada por una víctima o testigo dentro de la formulación de preguntas durante la entrevista con otra víctima o testigo *diferente*. Loftus (1979) diferencia la realización de este tipo de preguntas durante la entrevista policial o en una sala de juicio, indicando que, en este último lugar, este tipo de preguntas están controladas, no así en el primer caso, y las define como “*aquellas que por su forma o contenido sugieren a los testigos la respuesta deseada y les conduce a la respuesta deseada*”. En nuestro ordenamiento jurídico, en el Art. 439 de la LECrim. se define el significado de este tipo de preguntas, articulado que figura en el **ANEXO Nº 3**.

- Consideramos preguntas sugerentes a todas aquellas que llevan implícita una contestación en un sentido determinado. Su formulación, generalmente, comienza “¿A que no...?”, “Cuando llego vio al individuo ¿A que si?”, “No es verdad que...”.

Dada la personalidad de cada uno de los entrevistadores es necesario detectar si formulaciones tales como “Me dijiste que...”, “Quedamos en que...” o similares son entendidas como preguntas directas sobre datos que no han sido obtenidos con anterioridad (sesgadas o sugerentes) o que ya son conocidos (comprobación, confirmación o cerrada) y el criterio adoptado será de aplicación a todas las formuladas por este entrevistador. Se contabilizarán por su resultado sea cual fuera su formulación.

Durante la fase de “redacción de las diligencias” se va narrando, en voz alta, todo aquello que se va escribiendo (o se lee por el entrevistador en voz alta o por el entrevistado una vez terminada su redacción escrita) a veces en forma de preguntas-respuestas. Si durante la misma se producen modificaciones de lo ya manifestado se procede a su corrección en la plantilla. Caso de que se recuerde nueva información, ésta se contabilizará en la plantilla de datos en la fase de preguntas (PREG), y como pregunta se registra en su tipo correspondiente de acuerdo a los criterios mantenidos.

5.5.- Análisis de los Datos

Se realizaron los análisis de varianza correspondientes en relación con las variables manipuladas y al número de ítems recordados, correctos, erróneos, inventados y totales, tanto dentro del Grupo Experimental en sus diferentes entrevistas y de éste con el Grupo de Control A en su tercera entrevista dado que, como recordaremos, está basada en la Película Principal. También los realizamos entre los grupos de Control B y C en la única entrevista que cada uno de ellos realizaron.

Al primero de los análisis de referencia corresponde la Tabla 1, 2, 3 y 4, y los Gráficos 1, 2, 3 y 4 relativos a las variables que presentaron diferencias significativas de la primera de las Tablas.

Las Tablas 5, 6, 7 y 8 y los Gráficos 5, 6, 7 y 8 de las variables con diferencia significativa encontrados en la Tabla 5, corresponden al análisis de las entrevistas realizadas por el Grupo Experimental (las tres entrevistas) y la 3ª entrevista del Grupo Control A.

Los Gráficos 9 y 10 es la representación conjunta de los valores de los Gráficos 1 a 4 y 5 a 8, respectivamente.

Las Tablas 9, 10, 11 y 12 corresponden a los análisis realizados sobre la Entrevista realizada por los Grupos Control B y C.

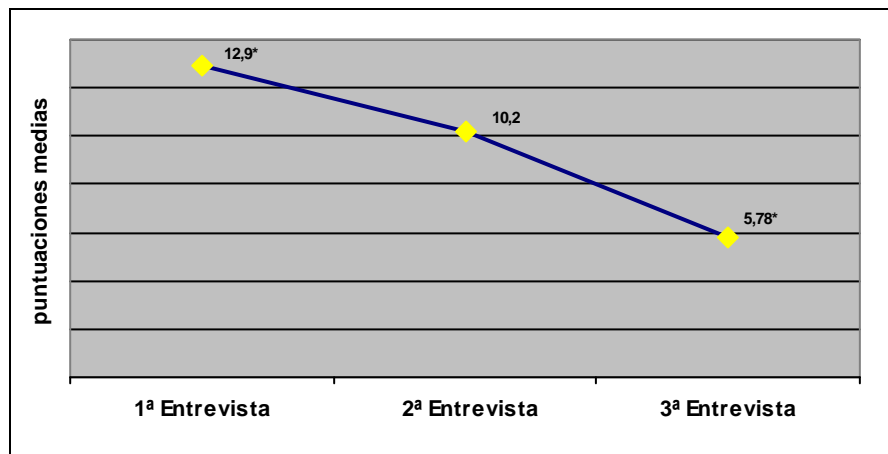
Todas las Tablas se encuentran recogidas en el **ANEXO Nª 8**.

Como hemos dicho anteriormente, en la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del ANOVA al número de ítems correctos recordados en función de cada grupo de entrevistadores del Grupo Experimental. Tal y como se observa, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con los datos correctos recordados sobre secuencia en la fase de preguntas ($F_{2, 29} = 3,764$), datos correctos sobre secuencia en la fase de relato libre ($F_{2, 29} = 3,939$), datos correctos totales en la fase de preguntas ($F_{2, 29} = 4,611$) y, finalmente, sobre los datos correctos totales en la fase de recuerdo libre ($F_{2, 29} = 4,358$).

En los Gráficos 1 a 4 se representan las diferencias estadísticamente significativas entre cada una de las entrevistas del Grupo Experimental para cada una de las variables citadas con anterioridad. En el Gráfico 1 se observa que las diferencias significativas se producen entre la primera y la tercera entrevista (12,9 vs. 5,78; $p < 0,05$), lo mismo que en

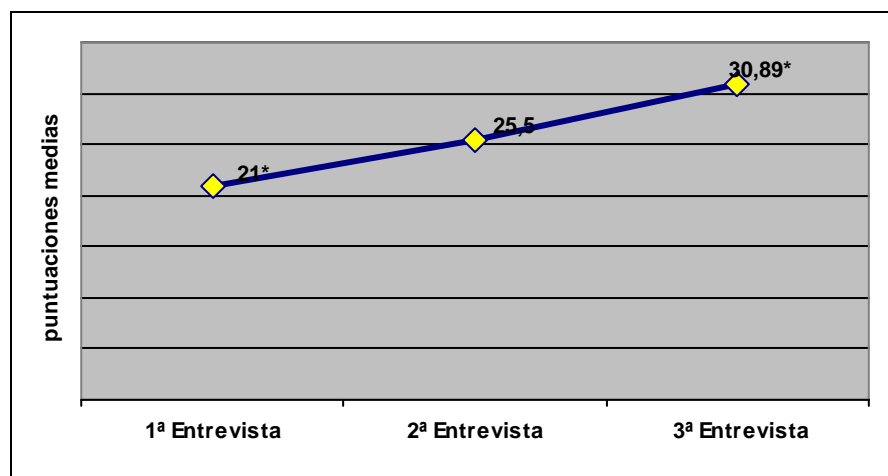
los Gráfico 2 (21 vs. 30,89; $p < 0,05$), Gráfico 3 (40,1 vs. 20,33; $p < 0,05$) y Gráfico 4 (44,4 vs. 63,78; $p < 0,05$).

Gráfico 1. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental en los datos correctos sobre secuencia en la fase de preguntas en las diferentes entrevistas.



* $p < ,05$

Gráfico 2. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental en los datos correctos sobre secuencia en la fase de relato libre, obtenidos en las diferentes entrevistas

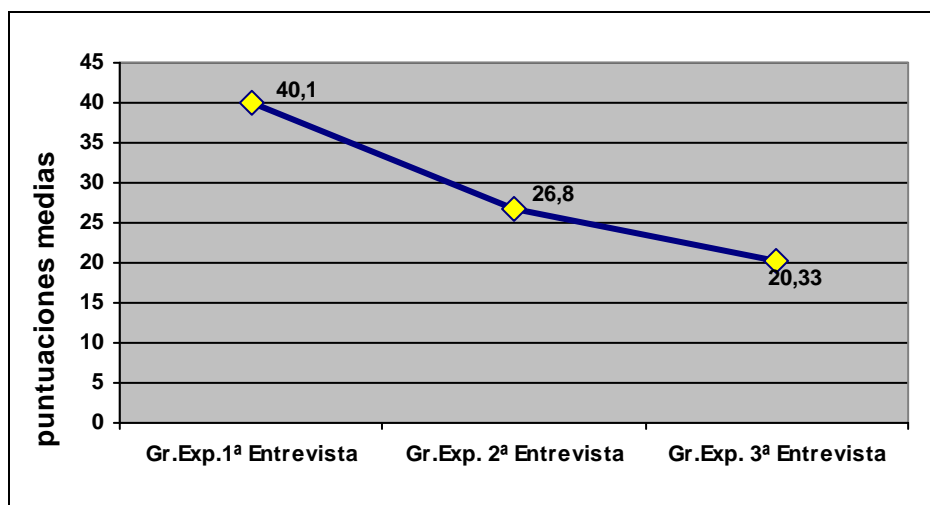


* $p < ,05$

En el Gráfico 1, la primera entrevista produjo un mayor recuerdo evocado sobre los datos correctos sobre secuencia en la fase de preguntas que la tercera entrevista. Efecto contrario aparece en el Gráfico 2, en el que en la primera entrevista se obtuvo menos datos

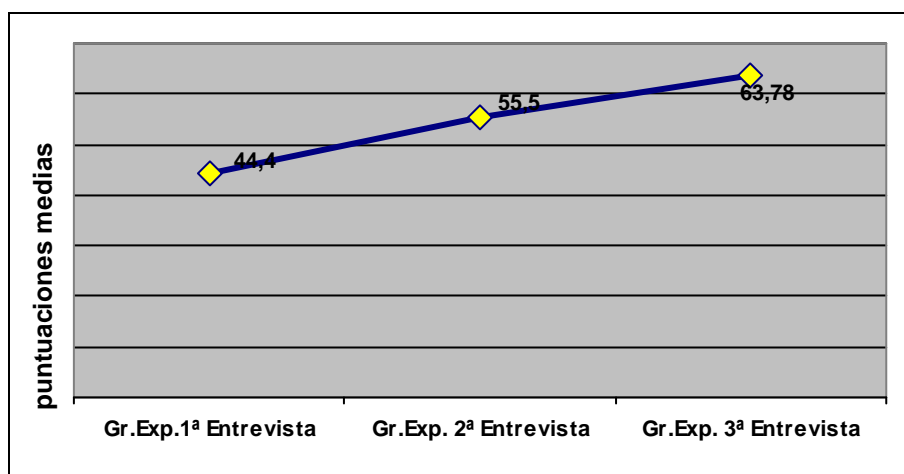
correctos sobre secuencia en la fase de relato libre que en la tercera. En el Gráfico 4, relativo a los datos correctos totales en la fase de preguntas, vemos que se obtiene un mayor número de datos en la primera entrevista, que en la tercera. Por último, el Gráfico 4, sobre los datos correctos totales obtenidos en la fase de recuerdo libre, sigue la misma tendencia que el Gráfico 1, se obtiene un menor número de datos en la primera entrevista que en la tercera.

Gráfico 3. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por el Grupo Experimental en los Datos Correctos Totales en la Fase de Preguntas, obtenidos en las diferentes Entrevistas



* $p < ,05$

Gráfico 4. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental en los datos correctos totales en la fase de relato libre, obtenidos en las diferentes entrevistas



* $p < ,05$

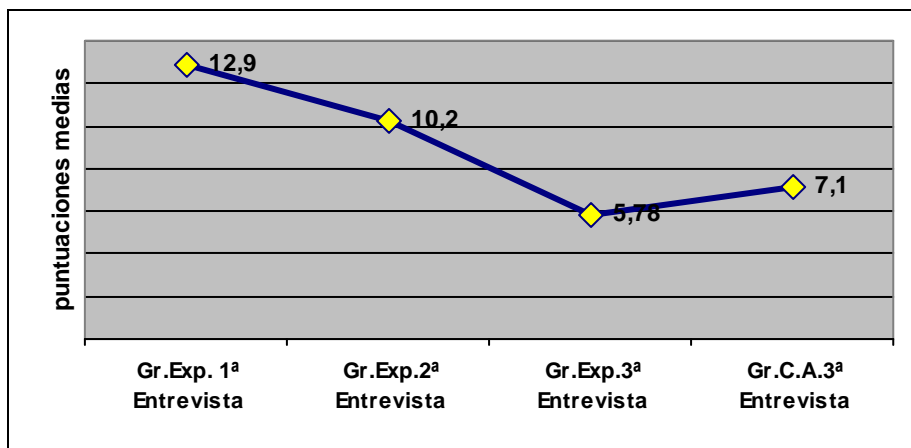
En la Tabla 2, sobre los datos erróneos recordados, Tabla 3, datos inventados y, Tabla 4, relativa a los ítems totales recordados, no aparecen diferencias estadísticamente significativas.

La Tabla 5 representa los resultados obtenidos, tras la aplicación del ANOVA, sobre el número de ítems correctos recordados en función de cada grupo de entrevistadores del Grupo Experimental (3 entrevistas) y la tercera entrevista del Grupo Control A. Tal y como puede observarse, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con los datos correctos recordados sobre secuencia en la fase de preguntas ($F_{3, 39}= 3,448$), datos correctos recordados sobre secuencia en la fase de recuerdo libre ($F_{3, 39}= 2,973$), datos correctos totales en la fase de preguntas ($F_{3, 39}= 3,388$), y datos correctos totales en la fase de recuerdo libre ($F_{3, 39}= 3,050$).

En los Gráficos 5 a 8 se representan las diferencias estadísticamente significativas entre cada una de las entrevistas realizadas por el Grupo Experimental y el Grupo Control A y para cada una de las variables citadas con anterioridad. En los Gráficos 5 a 8 se observa que las diferencias significativas, como sucedió en los Gráficos 1 a 4, aparecen entre la primera y la tercera entrevista del Grupo Experimental y, como es lógico, con los mismos valores que aquellas (12,9 vs. 5,78; $p<0,05$; 21 vs. 30,89; $p<0,05$; 40,1 vs. 20,33; $p<0,05$ y 44,4 vs. 63,78; $p<0,05$), reflejando también las medias correspondientes a la tercera entrevista del Grupo Control A, con las que no se encuentran diferencias significativas.

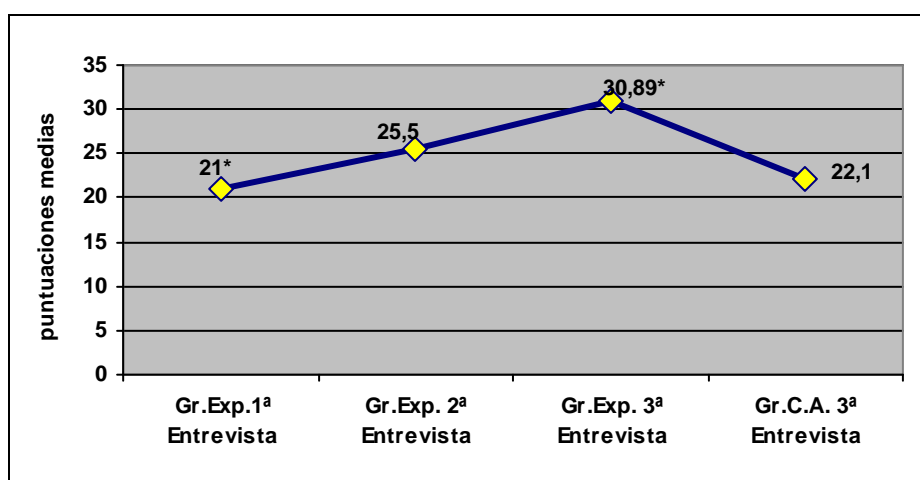
Respecto a estas últimas medias (tercera entrevista Grupo Control A) puede verse que la media es superior a la de la tercera entrevista del Grupo Experimental, respecto de los datos correctos obtenidos sobre secuencia en la fase de preguntas y los datos correctos totales obtenidos en la fase de preguntas, e inferior en las otras dos variables (datos correctos obtenidos en la fase de recuerdo libre y datos correctos totales obtenidos en la fase de recuerdo libre) y en sentido inverso a la primera entrevista de las mismas variables.

Gráfico 5. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por el Grupo Experimental y el Grupo Control A en los Datos Correctos sobre Secuencia en la Fase de Preguntas, obtenidos en las diferentes entrevistas



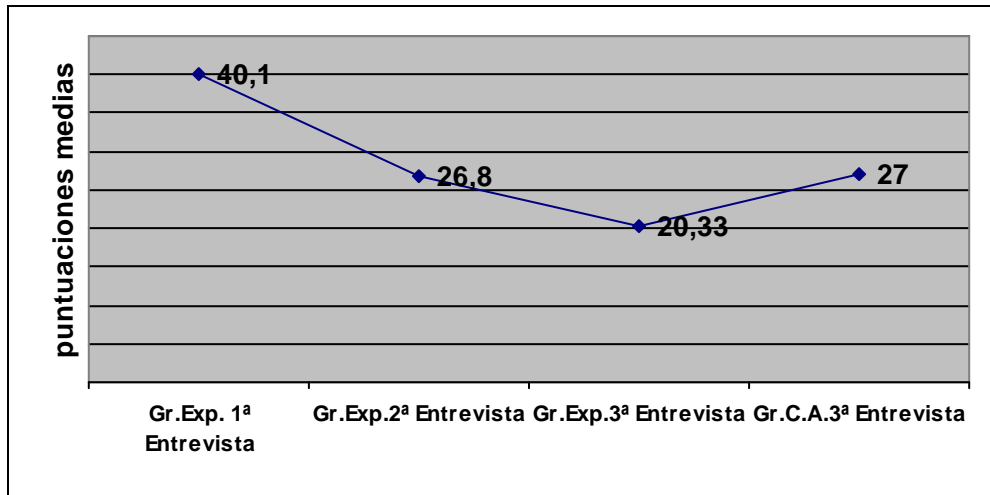
* $p < ,05$

Gráfico 6. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por el Grupo Experimental y el Grupo Control A en los Datos Correctos sobre Secuencia en la Fase de Relato Libre, obtenidos en las diferentes Entrevistas



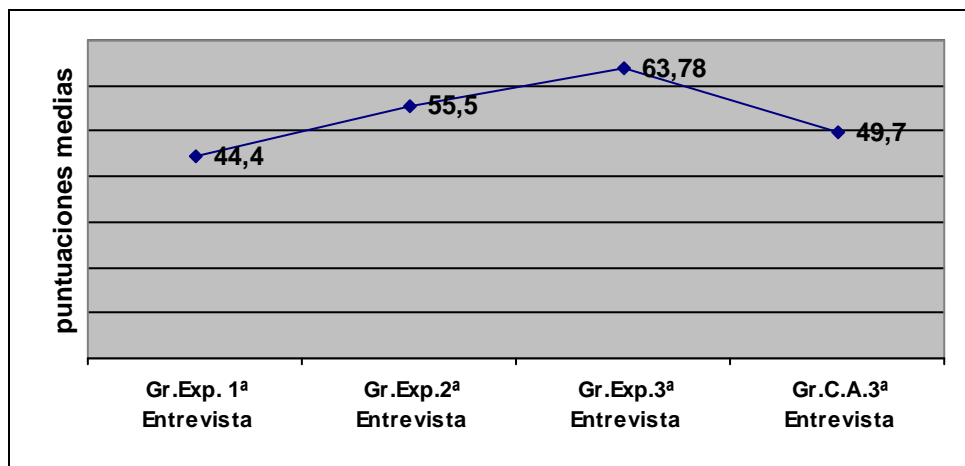
* $p < ,05$

Gráfico 7. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por el Grupo Experimental y el Grupo Control A en los Datos Correctos Totales en la Fase de Preguntas, obtenidos en las diferentes entrevistas



* $p < ,05$

Gráfico 8. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por el Grupo Experimental y el Grupo Control A en los Datos Correctos Totales en la Fase de Relato Libre, obtenidos en las diferentes entrevistas



* $p < ,05$

En los Gráficos 9 y 10 se representa una visión conjunta de los Gráficos 1 a 4 y 5 a 8, respectivamente.

Gráfico 9. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas en las tres entrevistas del Grupo Experimental en las variables de los datos correctos sobre secuencia en la fase de preguntas (CO.SEC.PREG.), datos correctos sobre secuencia en la fase de relato libre (CO.SEC.RL.), datos correctos totales en la fase de preguntas (CO.TOT.PREG.) y los datos correctos totales en la fase de relato libre (CO.TOT.RL.).

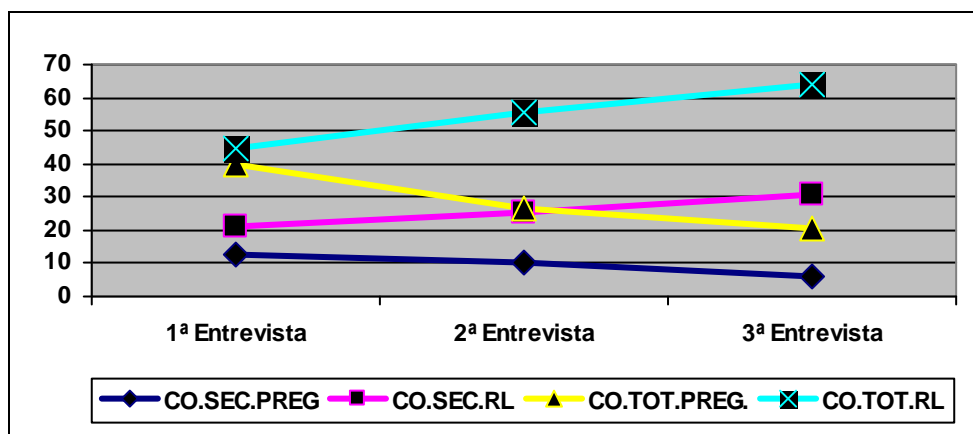
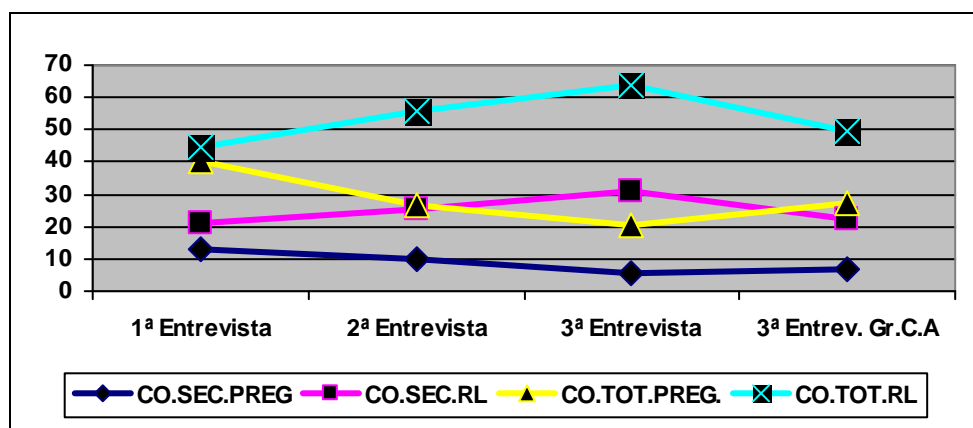


Gráfico 10. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas en las tres entrevistas del Grupo Experimental y la tercera entrevista del Grupo Control A, en las variables de los datos correctos sobre secuencia en la fase de preguntas (CO.SEC.PREG.), datos correctos sobre secuencia en la fase de relato libre (CO.SEC.RL.), datos correctos totales en la fase de preguntas (CO.TOT.PREG.) y los datos correctos totales en la fase de relato libre (CO.TOT.RL.).



En las Tablas 6, sobre los datos erróneos recordados, Tabla 7, datos inventados y, Tabla 8, relativa a los ítems totales recordados, no aparecen diferencias estadísticamente significativas.

Los resultados de los ANOVAS realizados sobre los datos obtenidos en la primera y única entrevista realizada por los Grupos Control B y C están representados en las Tablas 9 (ítems correctos), Tabla 10 (ítems erróneos), Tabla 11 (ítems inventados) y Tabla 12 (ítems totales recordados), sin que aparezcan, en ninguna de ellas, diferencias estadísticamente significativas.

5.6. Discusión

La Entrevista Cognitiva (EC) y sus diferentes modificaciones y mejoras, como hemos demostrado a lo largo de nuestro trabajo, es un instrumento enormemente útil para la obtención de testimonio en todos aquellos campos en los que pueda utilizarse, como el educativo (Ascherman et al., 1991; Davis et al., 2005; Fisher et al., 1987; Geiselman et al., 1984; Geiselman et al., 1985; Gwyner y Clifford, 1997; Köhnken et al., 1994; Memon et al., 1997), el educativo infantil (Saywitz et al., 1992), el forense-judicial (Collwell et al., 2002; Geiselman et al., 1986, Exp. 1; Robert y Higham, 2002).

Especialmente en el ámbito policial, se emplea en la obtención de los testimonios de las víctimas y/o de los testigos que han sufrido o presenciado, respectivamente, un hecho delictivo. Es un instrumento ampliamente utilizado por las policías de los estados americanos y en numerosos países de Europa, con excepción de nuestro país, en el que no se le ha concedido el valor que merece y su puesta en práctica crea no pequeñas prevenciones en contra (Clifford y George, 1996; Clifford y Hollin, 1983; Fisher et al., 1989; Geiselman et al., 1986, Exp. 1; Ginet y Py, 2001; Kebbell y Wagstaff, 1999; Loftus et al., 1978; Memon et al., 1994; Memon et al., 1995; Wells et al., 1981)

Pero si las experimentaciones sobre su verdadera utilidad, comparándola con otros tipos de entrevista (tradicional y estructurada) no ofrecen en esto discusión, no teníamos datos sobre su funcionamiento cuando sea utilizada de forma múltiple y sucesiva, tal y como es la forma normal de proceder en la actividad policial española, de acuerdo a las normas que regulan la investigación criminal. En nuestro país, un mismo investigador procede a obtener el testimonio de las personas, no sólo de las presuntamente responsables de los hechos delictivos (autores, cómplices), sino también de los sujetos pasivos del mismo (víctimas), y de aquellas personas que, de forma directa o indirecta, han tenido conocimiento del mismo (testigos presenciales o de referencia), y lo hace de forma

sucesiva y dentro de unos márgenes de tiempo muy limitados, marcados por la ley (máximo de 72 horas, salvo casos de delitos de terrorismo en que el tiempo puede ser ampliado por el juez competente). Comprobar este funcionamiento y los efectos producidos sobre las personas y los testimonios ha sido el objeto de nuestro trabajo.

Para ello distribuimos a los entrevistadores en cuatro grupos diferentes que, en su conocimiento, realizaron, o iban a realizar, tres entrevistas sucesivas a diferentes testigos que presenciaron un hecho delictivo, o diferentes hechos delictivos, esto último también desconocido por los entrevistadores. Con el tratamiento aplicado intentábamos conocer qué tipo de factores podrían influir en el comportamiento de los entrevistadores, tanto desde el punto de vista físico, como psicológico, datos de los que no hemos encontrado ningún antecedente, debido, posiblemente, a que este tipo de actuación policial es propia de nuestro país, o simplemente porque no se ha considerado útil su estudio ni para nuestras fuerzas policiales, ni para los demás países a no ser esta su forma de actuación, ni para el resto de la comunidad científica fuera del ámbito de la psicología jurídica.

Asumíamos que la repetición de un mismo hecho sobre personas diferentes provocaría una disminución en su rendimiento debido a factores tales como el cansancio o los sesgos, actuando el primero ante la repetición y los segundos al versar la entrevista sobre un mismo hecho, y que podríamos medir a través de determinadas variables. En parte, los resultados obtenidos en nuestro trabajo se corresponden con estos presupuestos, si bien existen notables diferencias dependiendo de cada variable y de cada fase de la entrevista.

En relación con los datos correspondientes a personas y objetos no se han encontrado diferencias significativas en ninguna variable ni en ninguna de las fases de la entrevista.

En los datos referidos a la secuencia, se han encontrado diferencias significativas sólo para los datos correctos en la fase de preguntas y en el recuerdo libre, así como para los datos totales en las mismas fases y para el mismo tipo de datos, todo ello dentro de las entrevistas realizadas por el Grupo Experimental. Es de destacar que para los datos correctos sobre secuencia y totales en la fase de preguntas, los gráficos siguen la misma tendencia, es decir, mayor número de datos en la primera entrevista y disminución en las

sucesivas. Sin embargo, para los datos correctos en la fase de relato libre, tanto sobre secuencia como en los totales, siguen una tendencia inversa, es decir, se obtiene un menor número de ellos en la primera entrevista, número que aumenta en las sucesivas.

Cuando comparamos las entrevistas del Grupo Experimental con la tercera entrevista del Grupo Control A, que recordemos también realiza tres entrevistas, aunque sobre tres hechos delictivos diferentes, ésta comparación sigue una tendencia inversa a la dirección de la tercera entrevista del Grupo Experimental, es decir, se obtiene un mayor número de datos correctos sobre secuencia y totales y la fase de preguntas, y disminuye en los datos correctos sobre secuencia y totales en la fase de relato libre (ver Gráficos 9 y 10).

Nuestra hipótesis nula también se ve confirmada con los datos obtenidos al analizar el número de preguntas realizadas en cada una de las entrevistas y en el tiempo dedicado a cada una de ellas en el Grupo Experimental, dado que se hacen más preguntas y se emplea más tiempo en llevar a cabo la primera entrevista, disminuyendo en las sucesivas, si bien no existe entre éstas diferencias significativas.

Respecto a los Grupos Control B, que “cree” que va a realizar tres entrevistas, y Control C, que “sabe” que sólo va a realizar una entrevista, hay una gran similitud, tanto en el número de preguntas realizadas, como en el tiempo invertido en cada una de ellas, datos muy parecidos a los obtenidos por el Grupo Experimental en la primera entrevista, sin que entre los grupos existen diferencias estadísticamente significativas.

Por último, un análisis sobre los posibles tipos de preguntas realizadas por los entrevistadores (abiertas, cerradas, múltiples, de alternativa forzada, sugestivas, o de comprobación), no arroja datos relevantes que puedan indicar algún tipo de sesgo de los contemplados en nuestro trabajo (de conocimiento, de confirmación o de comprobación).

De forma más concreta, los datos obtenidos confirman, en gran parte, los presupuestos de partida, desde el punto de vista de la ejecución y utilidad de la Entrevista Cognitiva en el ámbito policial, no dejan de ser algo desalentadores y frustrantes, ya que en nuestro fuero interno, quizá más policial que investigador, nos hubiera gustado poder rechazar la hipótesis nula y confirmar la hipótesis alternativa.

Con nuestro trabajo hemos podido comprobar que:

1.- Conforme aumenta el número de entrevistas, realizadas sobre personas diferentes que han observado un mismo hecho, disminuye la cantidad de elementos de información obtenidos sobre secuencia y totales durante la fase de preguntas.

2.- Contrariamente a lo anterior, la cantidad de datos obtenidos sobre secuencia y totales aumentan en la fase de relato libre.

3.- Cuando manipulamos el hecho observado (cambiamos las películas excepto la experimental o principal), se obtiene una mayor cantidad de datos sobre secuencia y totales en la fase de preguntas, en la tercera entrevista.

4.- En la misma situación experimental que la anterior, pero en la fase de relato libre, los datos obtenidos en la tercera entrevista, también sobre secuencia y totales, pero en la fase de relato libre, son inferiores, si bien, en ninguno de los casos, de forma estadísticamente significativa.

5.- El único tipo de datos analizado que ha mostrado significación estadística, ha sido el de datos correctos.

6.- Los datos obtenidos sobre personas y objetos no han sido significativos en ninguno de los grupos, sobre ningún tipo de datos, ni en ninguna de las fases de la entrevista.

Los datos obtenidos con nuestra experimentación no pueden ser comparados con otras experimentaciones dado que en la bibliografía existente sobre la entrevista cognitiva y su empleo policial, no se han encontrado trabajos relacionados con nuestra misma finalidad. Los trabajos sobre la entrevista cognitiva realizados y publicados han sido muy numerosos, y aún se siguen realizando, especialmente en Estados Unidos, Reino Unido y Alemania, y algo menos en nuestro país, pero todos versan sobre la utilidad de dicha herramienta en comparación con cualquier otro tipo de entrevista obteniendo, de víctimas y testigos, una mayor cantidad de datos sobre los hechos presenciados, sin que por ello aumentarían los errores, invenciones o confabulaciones, hecho ya comprobado por nuestra propia experimentación (Ibañez, 2004).

En conclusión, con los datos mencionados, obtenidos en el Grupo Experimental, podríamos afirmar que:

a) A lo largo de las diferentes entrevistas realizadas a personas que han observado un hecho delictivo, el número de datos obtenidos sobre las personas participantes en el hecho y los objetos que aparecen en el mismo, no han variado de forma significativa.

Con relación a los objetos, el resultado es obvio y lógico pues, como sabemos, en el protocolo de corrección tampoco aparecen 16 ítems de información relevante al respecto, relativos especialmente a armas y vehículos.

Respecto a las personas, si bien el número de elementos a recordar es superior a los otros dos, aún sumados, consideramos que es, para todos, más fácil recordar a los intervinientes y sus vestimentas, y que lo harán de una forma más uniforme en cuanto a la cantidad de datos recordados por el testigo durante la fase de recuerdo libre, o manifestados a solicitud del entrevistador en la fase de preguntas.

b) De forma similar, se puede explicar el que las diferencias estadísticamente significativas sólo aparezcan en los datos correctos sobre secuencia y en el total de ellos, aunque sólo en alguna de las variables y sólo en alguna de las fases de la entrevista.

Los datos erróneos y los inventados o confabulados que pueden aparecer, y de hecho aparecen en las entrevistas, son tan pocos que no dan lugar a ningún análisis estadístico.

De la misma manera, durante las fases de segundo y tercer relato libre de recuerdo, solicitado a los testigos, se obtienen muy pocos datos nuevos, por no decir ninguno, dando los mismos resultados en un análisis estadístico.

Como ya hemos podido comprobar en todos los estudios analizados, el mayor número de datos se obtienen en la fase de recuerdo libre, fase en la cual, el testigo, con sus propias palabras, con su propio orden y estructura, y sin ser interrumpido en ningún momento por el entrevistador, manifiesta todo lo observado.

Durante la fase de preguntas es la habilidad, experiencia y profesionalidad del entrevistador las que consiguen todos aquellos datos que faltan para completar “su” puzzle, y el número de preguntas estará en relación inversa al número de datos manifestados en el recuerdo libre, es decir, a mayor número de datos suministrados por el entrevistado, menor número de preguntas necesarias para obtener toda la información.

c) El aumento de los datos correctos obtenidos en la tercera entrevista sobre secuencia y totales, en la fase de recuerdo libre, puede explicarse en función del cansancio del entrevistador, o en función del auto-aprendizaje propio, aunque de ambas causas se obtiene el mismo resultado, positivo, en ambas se deja hablar más al entrevistado y éste proporciona más datos.

La disminución de los datos correctos obtenidos sobre secuencia y totales en la fase de preguntas, puede ser debido a sesgos del entrevistador o a la intervención de los esquemas propios del agente policial, interactuando con los sesgos. Dado que en el Grupo Experimental todos han presenciado el mismo acontecimiento, es lógico que esto sea detectado por el entrevistador que, con la primera y la segunda manifestación se “crea” su propio esquema de lo sucedido y, en la tercera de las entrevista, sus preguntas sean solo las necesarias para “confirmar” su propio esquema sobre lo realmente ocurrido.

Entrando a analizar lo obtenido en la comparación del Grupo Experimental con la tercera pregunta del Grupo Control A, en el que manipulamos los hechos presenciados y hacemos ver a los grupos de testigos-entrevistados tres películas diferentes, y si bien los resultados no han sido estadísticamente significativos, pueden explicarse los aumentos de los datos correctos, sobre secuencia y totales, en la fase de preguntas, a haber sido capaces de lograr, de hecho impedir, que el entrevistador se “cree” su propio esquema y, al darse cuenta de que sus sujetos están narrando historias diferentes, se ve compelido a hacer mas preguntas, y por ende obtener mas datos, para hacerse una composición de lugar para cada una de las manifestaciones realizadas por sus entrevistados.

En el sentido inverso, y para conseguir el mismo efecto, el entrevistador debe disminuir el tiempo del relato libre de su entrevistado, por lo que, en esta fase, tanto para los datos correctos sobre secuencia como para los totales, la cantidad disminuye.

Al analizar los Grupos de Control B y C, observamos que la manipulación psicológica no ha producido ningún efecto. Hubiera sido de esperar que el Grupo de Control C) que sabía que tan sólo iban a realizar una entrevista se “esmeraran” algo más y obtuvieran mas datos, hicieran mas preguntas y tardaran mas tiempo en su entrevista, que el Grupo de Control B que “creía” que tendría que hacer las tres entrevistas establecidas en la reunión previa.

Esta manipulación tiene un gran interés cuando analizamos el tipo de actividad diaria de un agente policial de investigación (policía judicial), que como hemos constatado y experimentado durante mucho tiempo, no tiene nada de “tranquila” y que la acumulación de casos o de actuaciones puede hacer que las prisas trunquen una buena entrevista y su resultado desemboque en una mala investigación.

Como última conclusión, si bien queda claro que el tiempo dedicado a la formación ha sido escaso, todos los participantes como entrevistadores han hecho un aceptable empleo de las técnicas de la entrevista cognitiva, hecho que corroboran la similitud de resultados obtenidos, tanto en sus aspectos positivos como negativos.

5.7. Futuras líneas de investigación

Sin duda en nuestro trabajo habremos cometido muchos errores, y no me sirve de disculpa decir que no había, o que no he sabido, o que no he podido encontrar antecedentes sobre investigaciones similares y que todo ha sido de “fabricación propia”. Tampoco los errores cometidos puedo achacarlos a limitaciones personales o institucionales en los apoyos recibidos, que también los ha habido. Las limitaciones del estudio y de sus resultados son achacables únicamente a las propias con las que se encuentra un investigador novato cuando abre una nueva vía de investigación, la inexperiencia.

Como es lógico, y esta es la base de la investigación, son los datos obtenidos los que han de marcar las mejoras para continuar evolucionando en una línea de investigación. Como ya he dicho con anterioridad, aunque los datos confirmen la hipótesis nula, hubiera deseado, desde el punto de vista profesional policial, que confirmasen la hipótesis alternativa, y en esa dirección es en la que hay que continuar con nuestros experimentos.

Cuando se realizan entrevistas múltiples y sucesivas sobre un mismo hecho a personas diferentes, hay que cumplir una premisa ineludible: “el entrevistador ha de afrontar cada entrevista como si fuera la primera y la única”. Si como policías no somos capaces de conseguir esta forma de actuar, será muy difícil evitar que nuestros marcos de actuación, mapas cognitivos y esquemas, junto con los sesgos que la experiencia y el conocimiento de cómo, de forma general, ocurren los hechos delictivos y se comportan sus intervinientes, “contaminen” los hechos que se nos narren y, por ende, nuestras líneas de investigación para la obtención de la verdad, el descubrimiento de los hechos y la persecución y detención de los verdaderos culpables.

No existe ningún tipo de duda de que la Entrevista Cognitiva, como herramienta para la obtención del testimonio, es de una gran utilidad. Tampoco hay duda de que una herramienta, por muy útil que sea, es necesario usarla de la manera correcta para que sea

válida y conseguir su objetivo. Mi larga experiencia en el intento de incluir la entrevista cognitiva en la actuación policial, especialmente en mi Cuerpo de procedencia, aún estando totalmente convencido de su valor operativo por llevar aplicándola personalmente durante muchos años, me dice que hay aún muchas reticencias a su empleo con excusas anodinas que creo que lo único que hacen es esconder, o intentar ocultar, un miedo irracional a lo desconocido, a lo nuevo, a algo con lo que no se sienten cómodos, y prefieren seguir el refranero popular “cada maestrillo...”.

Sería un gran logro conseguir una aplicación fluida de esta herramienta, tanto en el ámbito policial como en cualquiera otro en el que una persona-entrevistador quiera o necesite saber lo que sabe otra personas, el entrevistado, y creo que son dos los primeros pasos para lograrlo. Primero, una buena explicación teórica y una mejor, y más amplia, práctica. Segundo, llegar a familiarizarse, de forma flexible, con esta herramienta, hasta ser capaces de conseguir una continua aplicación real sabiendo que los errores, al principio, será lógica su comisión, por lo que, hasta alcanzar un dominio experto de la misma, la aplicaríamos a temas de menor importancia y no solo en el ámbito profesional, sino que también puede ser válida su aplicación en el campo personal, familiar o laboral.

No podemos hacer como lo hicieron otras policías rechazar su uso por necesitar su aplicación “mucho” tiempo, aunque este término es muy difícil de valorar en rendimientos futuros. Como hemos visto, puede hacerse una aplicación flexible, sobre todo en sus fases, dependiendo de cada momento, de cada situación, de cada hecho determinado y, sobretodo, de la complejidad de las actuaciones, de las personas implicadas y de la alarma social creada.

REFERENCIAS

6.- REFERENCIAS

Ainsworth, P.G. (1981). Incident Perception by British Police Officers. *Law and Human Behavior*, 5.

Ainsworth, P.G. (2002). Mejorando el recuerdo de los testigos. En Ainsworth (Ed.), *Psychology, Law and Eyewitness Testimony*, Cap. 7, 97-112. Wiley and Sons. Chichester. N.Y.

Alba, J.W. y Hasher, L. (1983). Is Memory Schematic. *Psychological Bulletin*, 93 (2), 203-231.

Alcaráz Varó, E. y Hughes, B. *Diccionario de Términos Jurídicos Inglés-Español, Español-Inglés*. Ariel Derecho. Barcelona, 2003.

Alonso Pérez, F. (1993). La declaración de Testigos ante la Policía Judicial. *Revista Policía*, nº 90, pp. 64-69.

Alonso Pérez, F. (1998). *La Policía Judicial: Legislación. Comentarios. Jurisprudencia. Formularios*. Dykinson. Madrid, 1998.

Alvarez-Conrad, J., Zoellner, L. y Foa, E. (2001). Linguistic predictor of trauma pathology and physical health. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 159-170.

Anderson, R. y Pichert, J. (1978). Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1-12.

Arco Torres, M.A. y Arco Blanco, M.A. (Coords.). *Diccionario Básico Jurídico*. Ed. Comares. Granada, 1996.

Aschermann, E., Mantwill, M. y Köhnken, G. (1991). An independent Replication of the Effectiveness of the Cognitive Interview. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 489-495.

Aubry, A.S.Jr. y Caputo,R.R. (1971). *Técnica del Interrogatorio Policiaco*. Limusa-Wiley, S.A. México.

Aubry, A.S.Jr. y Caputo,R.R. (1980). *Criminal interrogation* (3rd ed.) Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Baddeley, A.D. (1982). Domains of recollection. *Psychological Review*, **89**, 708-729.

Bahrck, H.P., Hall, L.K. y Dunlosky, J. (1993). Reconstructive processing of memory content for high versus low test scores and grades. *Applied Cognitive Psychology*, **7**, 1-10.

Ballard, P.B. (1913). Oblivescence ad reminiscence. *British Journal of Psychology Monograph Supplements*, **1** (No. 2).

Banaji, M.R. y Crowder, R.G. (1989). The bankruptcy of everyday memory. *American Psychologist*, **44**, 1185-1193.

Barber, T.X. (1965). Measuring “hyonotic-like” suggestibility with and without “hypnotic-induction”: Psychosomatic properties, norms and variables influencing response to the Barber Suggestibility Scale (BSS). *Psychological Reports, Monograph Supplement*, 809-844.

Bard, M y Ellison, K.W. (1974). Crisis intervention and investigation of forcible rape. *Police Chief, May*, 68-73.

Barlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Barston, J.L. (1986). *An investigation into belief biases in reasoning*. Unpublished doctoral tesis, Plymouth Polytechnic

Begg, I. y Denney, J.P. (1969). Empirical reconciliation of atmosphere and conversion interpretations of sillogistic reasoning errors. *Journal of Experimental Psychology*, **81**, 351-354.

Behrman, B.W. y Davey, S.L. (2001). Eyewitness Identification in Actual Criminal Cases: An Archival Analysis. *Law and Human Behavior*, **25** (5), 475-491.

Bekerian, D.A. y Bowers, J.M. (1983). Eyewitness Testimony: were we misled?. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **9**, 139-145.

Bekerian, D.A. y Dennett, J.L. (1993). The Cognitive Interview Technique: Reviving the Issues. *Applied Cognitive Psychology*, **7**, 275-297.

Belli, R.F. (1989). Influences of Misleading Postevent Information: Misinformation Interference and Acceptance. *Journal of Experimental Psychology: General*, **118** (1), 72-85.

Belli, R.F., Lindsay, D.S., Gales, M.S. y McCarthy, T.T. (1994). Memory impairment and source misattribution in postevent misinformation experiments with short term retention intervals. *Memory and Cognition*, **21**, 40-54.

Bohanek, J.G., Fivush, R. y Walker, E. (2005). Memories of Positive and Negative Emotional Events. *Applied Cognitive Psychology*, **19**, 51-66.

Bohannon, J.N. (1988). Flashbulb memories for the space shuttle disaster: A tale of two stories. *Cognition*, **29**, 179-196.

Bohannon, J.N. (1992). Arousal and memory: Quantity and consistency over the years. En E. Winograd and U. Neisser (Eds.). *Affect and accuracy in recall: the problem of "Flashbulb memories"* (pp. 65-91). New York: Cambridge University Press.

Bornstein, B.H., Liebel, L.M. y Scarberry, N.C. (1998). Repeated testing in Eyewitness Memory: A Means to Improve Recall of a Negative Emotional Event. *Applied Cognitive Psychology*, **12**, 119-131.

Bothwell, R.K., Deffenbacher, K.A. y Brigham, J.C. (1987). Correlation of eyewitness accuracy and confidence: Optimality hypothesis revisited. *Journal of Applied Psychology*, **72**, 691-695.

Bower, G.H. (1972). Stimulus sampling theory of encoding variability. En A.W. Melton y E. Martin (Eds.). *Coding processes in human memory* (pp. 85-124). Washington, DC: Wiston.

Bower, G.H. (1981). Mood and Memory. *American Psychologist*, **36** (2), 129-148.

Bower, G.H., Black, J.B. y Turner, T.J. (1979). Scripts in Memory for Text. *Cognitive Psychology*, **11**, 177-220.

Brainerd, C.J. y Reina, V.F. (1988a). Memory loci of suggestibility development: Comment on CECI, Ross y Toglia (1987). *Journal of Experimental Psychology: General*, **117**, 197-200.

Bransford, J.D., Barclay, J.R. y Franks, J.J. (1972). Sentence memory: A constructive versus interpretative approach. *Cognitive Psychology*, **2**, 193-209.

Brewer, W.F. (1988). Memory for randomly sampled autobiographical events. En U. Neisser and E. Winograd (Eds.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (pp.21-90). New York: Cambridge University Press.

Brigham, J.C., Maas, A., Snyder, L.D. y Spaulding, K (1982). Accuracy of eyewitness identification in a field setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, **42**, 673-680.

Brown, J. (1958). Some test of the decay theory of immediate memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* **10**,12-21.

Brown, R. y Kulik, J. (1977). Flashbulb memories. *Cognition*, **5**, 73-79.

Buckout, R. (1974). Eyewitness Testimony. *Scientific American*, **231** (6), 23-31.

Buckout, R. (1981). Memory, hypnosis and evidence: Research on eyewitnesses. *Social, Action and Law*, **7**, 67-72.

Burke, A., Heuer, F. y Reisberg, D. (1992). Remembering emotional events. *Memory and cognition*, **20** (3), 277-290.

Campos, L. y Alonso-Quecuty, M. (1997). Reconstrucción del Contexto y Memoria de Testigos, La Entrevista Cognitiva. *Boletín de Psicología*, **55**, 19-28.

Campos, L. y Alonso-Quecuty, M. (1998). Knowledge of the Crime Context: Improving the Understanding of Why the Cognitive Interview Works. *Memory*, **6** (1), 103-112.

Carretero, M. y García-Madruga, J.A (1984). *Lectura de psicología del pensamiento*. Alianza Editorial. Madrid.

Carretero, M. y otros autores (1986). *Psicología Cognitiva y Ciencia Cognitiva*. UNED, Madrid.

Cassel, W.S., Roebers, C.E.M. y Bjorklund, D.F. (1996). Developmental Patterns of Eyewitness Responses to Repeated and Increasingly Suggestive Questions. *Journal of Experimental Child Psychology*, **61**, 116-133.

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

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

Chapman, L.J, y Chapman, L.P. (1959). Atmosphere effect reexamined. *Journal of Experimental Psychology*, **58**, 220-226.

Chapman, L.J, y Chapman, L.P. (1967). Genesis of popular but erroneous psycho diagnostic observations. *Journal of Abnormal Psychology*, **6**, 193-204.

Chapman, L.J, y Chapman, L.P. (1969). Illusory correlation as an obstacle to the use of valid diagnostic signs. *Journal of Abnormal Psychology*, **74**, 271-280.

Chiesi, H.L., Spilich, G.J. y Voss, J.F. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *18*, 257-273.

Christiansen, R.E. y Ochalek, K. (1983). Editing misleading information from memory: Evidence for the coexistence of original and postevent information. *Memory and Cognition*, *11*, 467-475.

Christianson, S-A. (1984). The relationship between induced emotional arousal and amnesia. *Scandinavian Journal of Psychology*, *25*, 147-160.

Christianson, S-A. (1989). Flashbulb memories: Special, but not so special. *Memory and Cognition*, *17* (4), 435-443.

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

Christianson, S-A. y HübINETTE, B. (1993). Hand up! A study of Witnesses Emotional Reactions and Memories Associated with Bank Robberies. *Applied Cognitive Psychology*, *7*, 365-379.

Christianson, S-A y Loftus, E.F. (1987). Memory for traumatic events. *Applied Cognitive Psychology*, *1*, 225-239.

Christianson, S-A y Loftus, E.F. (1991). Remembering emotional events: The fate of detailed information. *Cognition and Emotion*, *5*, 81-108.

Christianson, S-A, Loftus, E.F., Hoffman, H y Loftus, G.R. (1991). Eye Fixations as Memory for Emotional Events. *Journal of Experimental Psychology; Learning, Memory and Cognition*, *17* (4), 693-701.

Christianson, S-A y Nilsson, L-G. (1984). Functional amnesia as induced by a psychological trauma. *Memory and Cognition*, *12*, 14-155.

Clark, S.E. (1997). A familiarity-based account of confidence-accuracy inversions in recognition memory. *Journal of Applied Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **23** (1), 232-238.

Clifford, B.R. (1976). Police as Eyewitnesses. *New Society*, **22**.

Clifford, B.R. y Bull, R. (1978). *The Psychology of Person Identification*. London, ENG: Routledge and Kegan Paul.

Clifford, B.R. y George, R.(1996). A Field Evaluation of Training in Three Methods of Witness/Victim Investigative Interviewing. *Psychology Crime and Law*, **2**, 231-248.

Clifford, B.R. y Hollin, C.R. (1981). Effect of the type of incident and the number of perpetrators on eyewitness memory. *Journal of Applied Psychology*, **66** (3), 364-370.

Clifford, B.R. y Hollin, C.R. (1983). The effects of discussion on recall accuracy and agreement. *Journal of Applied Social Psychology*, **13**, 234-244.

Clifford, B.R. y Richards, V.J. (1977). Comparison of Recall by Policemen and civilians Under Conditions of Long and Short Durations of Exposure. *Perceptual and Motor Skill*, **45**.

Clemente Díaz, M (Coord.). *Fundamentos de la Psicología Jurídica*. Cap. 8. Madrid: Pirámide, 1998.

Cohen, L.J. (1981). Can human irrationality be experimentally demonstrated?. *The behavioral and Brain Sciences*, **4**, 317-370.

Colwell, K., Hiscock, C.K. y Memon, A. (2002). Interviewing Techniques and the Assessment of Statement Credibility. *Applied Cognitive Psychology*, **16**, 287-300.

Conway, M.A. (1991). In defence of everyday memory. *American Psychologist*, **46**, 19-27.

Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **11**, 671-684.

Craik, F.I.M. y Watkins, M.J. (1973). The role of rehearsal in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **12**, 599-607.

Cutler, B. y Penrod, S. (1989). Forensically relevant moderators of the relation between eyewitness identification accuracy and confidence. *Journal of Applied Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **74 (4)**, 650-652.

Cutler, B., Penrod, S. y Martens, T. (1987). The reliability of eyewitness identification. *Law and Human Behavior*, **11**, 233-258.

Cutler, B., Penrod, S. y Martens, T. (1987). Improving the Reliability of Eyewitness Identification: Putting Context into Context. *Journal of Applied Psychology*, **72 (4)**, 629-637.

Davies, G. (1986). Context Effects in Episodic Memory: A review. *Cahiers de Psychologies Cognitive*, **6 (2)**, 157-174.

Davies, G.M. (1987). Repression and the inaccessibility of affective memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**, 585-593.

Davies, G.M. y Milne, A. (1985). Eyewitness composite productions as a function of mental or physical reinstatement of context. *Criminal Justice and Behavior*, **12**, 209-220.

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

Deffenbacher; K.A. (1980). Eyewitness accuracy and confidence: Can we infer a relationship?. *Law and Human Behavior*, **4(4)**, 243-260.

Deffenbacher, K.A. (1983). The influence of arousal on reliability of testimony. En S.M.A. Lloyd-Bostock and B.R. Clifford (Eds.). *Evaluating witness evidence: Recent psychological research and new perspective* (pp. 235-251). Chichester, England: Wiley.

Deffenbacher, K.A. (1991). A Maturing of Research on the Behaviour of Eyewitnesses. *Applied Cognitive Psychology*, **5**, 377-402.

Dickstein, L.S. (1980). Inference errors in deductive reasoning. *Bulletin of the Psychonomic society*, **6**, 414-416.

Dickstein, L.S. (1981). Conversion and possibility in sillogistic reasoning. *Bulletin of the Psychonomic Society*, **18**, 229-232.

Donald, N. (1987). *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Paidos, Madrid.

Driskell, J. y Johnston, J. (1988). Stress Exposure Training, en J. Cannon Bowes y E. Salas (Eds.), *Making-Decision under Stress*, Washington DC, American Psychological Association, 191-217.

Dywan, J. y Bowers, K. (1983). The Use of Hypnosis to Enhance Recall. *Science*, **222**, 184-185.

Easterbrook, J.A. (1959). The effect of emotion on the utilization and organization of behaviour. *Psychological Review*, **66**, 183-201.

Ebbesen, E.B. (2000). Some thoughts about generalizing the role that confidence plays in the accuracy of eyewitness memory. *Unpublished manuscript*. San Diego. California.

Eich, E. (1980). The cue-dependent nature of state-dependent retrieval. *Memory and Cognition*, **8**, 157-173.

Eich, E. (1985). Context, memory and integrated item/context imagery. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **11**, 764-770.

Eich, E. (1995). Mood as a Mediator of Place Dependent Memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, **124** (3), 293-308.

Erdelyi, M.H. (1970). Recovery of unavailable perceptual input. *Cognitive Psychology*, **1**, 99-113.

Erdelyi, M.H. y Becker, J. (1974). Hypermnesia for pictures: Incremental memory for pictures but not for words in multiple recall trials. *Cognitive Psychology*, **6**, 159-171.

Erdelyi, M.H., Finks, J. y Feigin-Pfau, M.B. (1989). The Effect of Response Bias on Recall Performance, With Some Observations on Processing Bias. *Journal of Experimental Psychology: General*, **118** (3), 245-254.

Erickson, J.R. (1978). *Research on syllogistic reasoning*, en R.Revlin y R.E. Mayer (Eds.) Human Reasoning. Washintong, DC, U.H. Winston and Sons.

Evans, J. St. B.T. (1989). *Bias in Human Reasoning: Causes and Consequences*. Hove, U.K.: Erlbraum.

Evans, J. St. B.T., Barston, J.L. y Pollard, P. (1983). On the conflict between logic and belief in sillogistic reasoning. *Memory and Cognition*, **11**, 295-306.

Eysenck, M.W. (1982). *Attention and arousal: Cognition and performance*. New York: Springer-Verlag.

Feigenbaum, E.A. (1961). The simulation of verbal learning behaviour. *Proceedings of the Western Joint Computer Conference*, May.

Feingold, G.A. (1914). The influence of environment on identification of persons and things. *Journal of Criminal Law and Criminology*, **5**, 39-51.

Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Introducción a la Evaluación Psicológica I*. Madrid: E.Pirámide.

Fischhoff, B. (1977). Perceived informativeness of facts. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, **3**, 349-358.

Fisher, R.P. (1995). Interviewing Victims and Witnesses of Crime. *Psychology, Public Policy, and Law*, **1** (4), 732-764.

Fisher, R.P. y Cuervo, A. (1983). Memory for physical pictures of discourse as a function of their relevance. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **9**, 130-138.

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

Fisher, R.P., Geiselman, R.E. y Amador, M. (1989). Field test of the Cognitive Interview. Enhancing the recollection of actual victims and witnesses of crime. *Journal of Applied Psychology*, **74**, 722-727.

Fisher, R.P., Geiselman, R.E. y Raymond, D.S. (1987). Critical analysis of police interview techniques. *Journal of Police Science and Administration*, **15**, 177-185.

Fisher, R.P., Geiselman, R.E. y Raymond, D.S., Jurkevich, L.M. y Warhaftig, M.L. (1987). Enhancing Enhanced Eyewitness Memory: Refining the Cognitive Interview. *Journal of Police Science and Administration*, **15** (4), 291-297.

Fiske, S.T. (1993). Social cognition and social perception. *Annual Review Psychology*, **44**, 155-194.

Flexser, A. J. y Tulvig, E. (1978). Retrieval independence in recognition and recall. *Psychological Review*, **85**, 153-171.

Foa, E.B., Molnar, C. Y Cashman, L. (1995). Change in rape narratives during exposure therapy for posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, **8**, 675-690)

Fonseca-Herrero Raimundo, J.I. e Iglesias Sanchez, M.J. *Diccionario Jurídico*. Colex. Madrid, 2003.

Frege, G. (1974). La lógica de la matemática. Artículo escrito en la primavera de 1914. Versión en español en Gottlob Frege: *Escritos Lógico-Semánticos*. Ed. Tecnos, Madrid, 81-135.

Friedman, J.A. y Man, L. (1993). Coping Patterns in Adolescent Decision-Making: An Israeli-Australian Comparison. *Journal of Adolescence*, **16**, 187-199.

García-Pablos de Molina, A. *Criminología. Una introducción a sus fundamentos teóricos para juristas*. Tirant lo Blanch. Valencia, 1996.

García-Pablos de Molina, A. *Tratado de Criminología*. Tirant lo Blanch. Valencia, 1999.

Geiselman, R.E. (1996). On the Use and Efficacy of the Cognitive Interview. Commentary on Memon and Stevenage on Witness-Memory. *Psychology*, *96*.7.11.

Geiselman, R.E. y Callot, R. (1990). Reverse versus Forward Recall on Script-based Texts. *Applied Cognitive Psychology*, **4**, 141-144.

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

Geiselman, R.E., Fisher, R.P., Firstenberg, I., Hutton, L.A., Sullivan, S.J., Avetissian, I.V. y Prosk, A.L. (1984). Enhancement of Eyewitness Memory: An Empirical Evaluation of the Cognitive Interview. *Journal of Polices Science and Administration*, **2 (1)**, 74-79.

Geiselman, R.E., Fisher, R.P., MacKinnon, D.P. y Holland, H.L. (1985). Eyewitness memory enhancement in the police interview: Cognitive retrieval mnemonics versus hypnosis. *Journal of Applied Psychology*, **70**, 401-412.

Geiselman, R.E., Fisher, R.P., MacKinnon, D.P. y Holland, H.L. (1986). Enhancement of eyewitness memory with the cognitive interview. *American Journal of Psychology*, **99**, 385-401.

Geiselman, R.E. y Padilla, J. (1988). Cognitive interviewing with child witnesses. *Journal of Police Science and Administration*, **16**, 236-242.

George, R. (1991). *A field and experimental evaluation of three methods of interviewing witness/victims of crime.* Unpublished Master's Thesis. University East London.

Ginet, M. y Py, J. (2001). A Technique for Enhancing Memory in Eyewitness Testimonies for Use by Police Officers and Judicial Officials: The Cognitive Interview. *Le Travail Humain*, **64 (2)**, 173-191.

González, R., Ellsworth, P.C. y Pembroke, M. (1993). Responses biases in line-up and showups. *Journal of Personality and Social Psychology*, **64**, 525-537.

Gonzalez-Cuellar, A, Hernandez Guijarro, J.J., Paz Rubio, J.M., Rodriguez Ramos, L. y Tomé Paule, J. *Ley de Enjuiciamiento Criminal y Ley del Jurado.* Ed. Colex. Madrid, 2001.

González, J.L. e Ibáñez, J. (1997). *Cuadernillo sobre limitaciones del Testimonio.* Material elaborado para experimentación. No Publicado.

González, J.L. e Ibáñez, J. (1997). *Guía de Entrevista Cognitiva.* Material elaborado para experimentación. No Publicado.

González, J.L. e Ibáñez, J. (1997). *Guía de Entrevista Estructurada.* Material elaborado para experimentación. No Publicado.

González, J.L. e Ibáñez, J. (1998). Aplicación policial de la Entrevista Cognitiva. *Anuario de Psicología Jurídica*, pp.61-77.

González, J.L. y Saez, J. (1996). *La Entrevista Cognitiva en la Guardia Civil, como técnica para aumentar la exactitud del testimonio de los testigos de hechos criminales.*

Memoria de un trabajo de investigación disponible en la Unidad de Psicología de las Fuerzas Armadas, c/ Juan Ignacio Luca de Tena, 30-3ª planta, módulo C. 28027 Madrid.

Greene, E., Flynn, M.S. y Loftus, E.F. (1982). Inducing resistance to misleading information. *Journal Verbal Learning and Verbal Behavior*, **21**, 207-219.

Gruneberg, M.M. y Sykes, R.N. (1993). The generalisability of confidence-accuracy studies in eyewitnessing. *Memory*, **1**, 185-189.

Gudjonsson, G.M. (1992). *The Psychology of Interrogations, confessions and Testimony*. Chichester, UK.:Wiley.

Hasher, L. y Zacks, R.T. (1979). Automatic and effortful processes in memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, **108**, 356-388.

Henle, M. (1962). On the relation between logic and thinking. *Psychological Review*, **69**, 366-378.

Henle, M. y Michael, M. (1956) The influence of attitudes on syllogistic reasoning. *Journal of Social Psychology*, **44**, 115-127.

Hernandez-Fernaund, E y Alonso-Quecuty, M. (1997). The Cognitive Interview and Lie Detection: A New Magnifying Glass for Sherlock Holmes. *Applied Cognitive Psychology*, **11**, 55-68.

Heuer, F. y Reisberg, D. (1990). Vivid memories of emotional events: The accuracy of remembered minutiae. *Memory and Cognition*, **18**, 496-506.

Holst, V.F. y Pezdek, K. (1992). Scripts for Typical Crimes and their Effects on Memory Eyewitness Testimony. *Applied Cognitive Psychology*, **6**, 573-587.

Hosch, H. M. y Cooper, D. S. (1982). Victimization as a determinant of eyewitness accuracy. *Journal of Applied Psychology*, **67**, 649-652.

Huse, B. (1930). Does the hypnotic trance favour the recall of faint memories?. *Journal of Experimental Psychology*, **13**, 519-529.

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

Ibabe Erostarbe, I. (2000). *Psicología del Testimonio*. Erein. Donosita, 2000.

Ibáñez, J. (1998). *Los efectos de las entrevistas múltiples sucesivas en la obtención de información bajo diferentes técnicas de entrevista*. Memoria de un trabajo de investigación disponible en la Unidad de Psicología de las Fuerzas Armadas, c/ Juan Ignacio Luca de Tena, 30-3ª planta, módulo C. 28027 Madrid.

Ibáñez, J. (2004). *Efectos de la Técnica de entrevista y de la experiencia en las entrevistas múltiples sucesivas realizadas por los agentes policiales*. Trabajo de investigación presentado en la Universidad Complutense de Madrid para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA).

Inbau, F.E., Reid, J.E. y Buckley, J.P. (1986). *Criminal interrogations and confessions* (3rd ed.) Baltimore: Williams y Wilkins.

Idzikowski, C y Baddeley, A.D. (1983). Fear and Dangerous Environments, in R. Hockey (Ed.), *Stress and Fatigue in Human Performance*, Chichester, N.Y.:Willey, pp. 123-144.

Johnson-Laird, P. N. (1975). Models of Deduction, en R.J. Falmagne (Ed.), *Reasoning: representation and process in children and adults*, Hillsdale, NJ, Laurence Erlbaum Associates.

Johnson-Laird, P. N. (1977). Procedural semantics. *Cognition*, **5**, 189-214.

Johnson-Laird, P. N. y Wason, P.C. (1977). *Thinking. Readings in Cognitive Science*. Cambridge University Press.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Johnson-Laird, P. N. (1987). Modelos en ciencia cognitiva. En Norman, D. (ed). *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva. Barcelona, Paidós.*

Johnson-Laird, P.N. y Bara, B.G. (1984). Sillogistic inference. *Cognition, 16, 1-61.*

Johnson-Laird, P.N. y Steedman, M.J. (1978). The psychology of syllogistic. *Cognitive Psychology, 10, 64-99.*

Johnson, M.K., Hastroudi, S. y Lindsay, D.S. (1993). Source monitoring. *Psychological Bulletin, 114, 3-28.*

Johnson, M.K. y Raye, C.L. (1981). Reality monitoring. *Psychological Review, 88, 67-85.*

Johnson, H.M. y Seifert, C.M. (1994). Sources of continued influence effect: When misinformation in memory affects later interferences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 20, 1420-1436.*

Kahneman; D. (1973). *Attention and Effort.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kassin, S.M. (1984). Eyewitness Identification: Victims versus Bystanders. *Journal of Applied Social Psychology, 14 (6), 519-529.*

Kassin, S.M. (1997). The Psychology of Confession Evidence. *American Psychology, 52 (3), 221-233.*

Kassin, S.M., Ellsworth, P.C. y Smith, V.L. (1989). The “general acceptance” of psychological research on eyewitness testimony: A survey of the experts. *American Psychologist, 44, 1089-1098.*

Kassin, S.M. y McNall, K. (1991). Police interrogations and confessions: Communicating promises and threats by pragmatic implication. *Law and Human Behavior, 15, 233-251.*

Kaufman, H. y Goldstein, S. (1967). The effects of emotional value of conclusion upon distortions in syllogistic reasoning. *Psychonomic Science*, **7**, 367-368.

Kavanagh, J. (1981). *Stress and Performance: A review of the literature and its applicability to the Military*. Santa Monica, Calif.:RAND Corporation, TR-192

Kebbell, M.R. y Milne, R. (1998). Police Officers' Perceptions of Eyewitness Performance in Forensic Investigations. *Journal of Social Psychology*, **138** (3), 323-330.

Kebbell, M.R., Milne, R. y Wagstaff, G.F. (1999). The Cognitive Interview: A survey of its Forensic Effectiveness. *Psychology, Crime and Law*, **5**, 101-115.

Kebbell, M.R. y Wagstaff, G.F. (1996). Enhancing the Practicality of the Cognitive Interview in Forensic Situations. *Psychology*, **96**.7.16.

Kebbell, M.R. y Wagstaff, G.F. (1997). Why do the Police Interview Eyewitnesses?. Interview Objectives and the Evaluation of Eyewitness Performance. *Journal of Psychology*, **13**, 595-601.

Kebbell, M.R., y Wagstaff, G.F. (1999). The cognitive Interview: An Analysis of its forensic effectiveness. En D.V. Canter (Ed.) *Beyond Profiling: Developments in Investigative Psychology* (pp.23-40). Aldershot:Dartmouth.

Kebbell, M.R., Wagstaff, G.F. y Covey, J.A.(1996). The influence of item difficulty on the relationship between eyewitness confidence and accuracy. *British Journal of Psychology*, **87**, 653-662.

Keinan, G. (1987). Decision-Making under Stress: Scanning of Alternatives under Controllable and Uncontrollable Threats. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52** (3), 639-644.

Kintsch, N. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Klatzky, R.L. y Erdelyi, M. H. (1985). The response criterion problem in test of hypnosis and memory. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, **33**, 246-257.

Klein, G. (1996). The Effects of Acute Stressors on Decision-Making, en J. Driskell y E. Salas (Eds.), *Stress and Human Performance*, Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 49-88.

Köhnken, G., Milne, R., Memon, A. Y Bull, R. (1999). The Cognitive Interview: A Meta-Analysis. *Psychology, Crime and Law*, **5**, 3-27.

Köhnken, G., Schimossek, E., Aschermann, E. y Höfer, E. (1995). The Cognitive Interview and the Assessment of the Credibility of Adults' Statements. *Journal of Applied Psychology*, **80** (6), 671-684.

Köhnken, G., Thürer, C. y Zoberbier, D. (1994). The Cognitive Interview: Are the Interviewers' Memories Enhanced, too?. *Applied Cognitive Psychology*, **8**, 13-24.

Koriat, A. (1993). How do we know that we know?. The accessibility account of the feeling of knowing. *Psychological Review*, **100**, 609-639.

Koriat, A. y Goldsmith, M. (1994). Memory in Naturalistic and Laboratory Contexts: Distinguishing the Accuracy-Oriented and Quantity-Oriented Approaches to Memory Assessment. *Journal of Experimental Psychology: General*, **123** (3), 297-315.

Koriat, A. y Goldsmith, M. (1996). Monitoring and Control Processes in the Strategic Regulation of Memory Accuracy. *Psychological Review*, **103** (3), 490-517.

Koriat, A., Goldsmith, M. y Pansky, A. (2000). Toward a psychology of Memory Accuracy. *Annual Review Psychology*, **51**, 483-531.

Koriat, A., Lichtenstein, S y Fischhoff, B (1980). Reasons for confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, **6**, 107-118.

Krafka, C. y Penrod, S. (1985). Reinstatement of context in a field experiment n eyewitness identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, **49**, 58-69.

Kramer, T.H., Buckhout, R., Fox, P., Widman, E. y Tusche, B. (1991). Effects of Stress on Recall. *Applied Cognitive Psychology*, **5**, 483-488.

Kuehn, L.L. (1974). Looking down a gun barrel: Person perception and violent crime. *Perceptual and Motor Skills*, **39**, 1159-1164.

Lamb, M.E. y Fauchier, A. (2001). The Effects of Question Type on Self-contradictions by Children in the Course of Forensic Interviews. *Applied Cognitive Psychology*, **15**, 483-491.

Larsen, R. (2001). Decision-Making by Military Students under Extreme Stress. *Military Psychology*, **13** (2), 89-92.

Leippe, M.R., Wells, G.L. y Ostrom, T.M.(1978).Crime seriousness as determinant of accuracy in eyewitness identification. *Journal of Applied Psychology*, **63**, 345-351.

Ley Orgánica 2/86, de 13 de marzo, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.

Lichtenstein, E. H. y Brewer, W. F. (1980). Memory for Goal-Directed Events. *Cognitive Psychology*, **12**, 412-445.

Light, L. y Carter-Sobell, L. (1970). Effects on changed semantic context on recognition memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **9**, 1-11.

Lindholm, Christianson y Karlsson (1997). Police Officers and Civilian as Witness: Intergroup Biases and Memory Performance. *Applied Cognitive Psychology*, **11**, 431-444.

Lindsay, D.S. (1990). Misleading suggestions can impair eyewitnesses' ability to remember event details. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **16**, 1077-1083.

Lindsay, D.S. y Johnson, M.K. (1989). The eyewitness suggestibility effect and memory for source. *Memory and Cognition*, **17** (3), 349-358.

Lindsay, R.C.L., Smith, S.M. y Pryke, S. (1999). Measures of line-up fairness: Do they postdict identification accuracy?. *Applied Cognitive Psychology*, **13** (Spec. Issue), s93-s107.

Lindsay, R.C.L., Wells, G.L. y Rumpel, C. (1981). Can people detect eyewitness identification accuracy within and across situations?. *Journal of Applied Psychology*, **66**, 79-89.

Lipton, J.P. (1977). On the psychology of witness testimony. *Journal of Applied Psychology*, **62**, 90-95.

List, J.A. (1986). Age and Schematic Differences in the Reliability of Eyewitness Testimony. *Developmental Psychology*, **22** (1), 50-57.

Loftus, E.F. (1975). Leading question and eyewitness report. *Cognitive Psychology*, **7**, 560-572.

Loftus, E.F. (1979). *Eyewitness testimony*. Cambridge, MA: Wiley.

Loftus, E.F. (1979a). *Eyewitness testimony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Loftus, E.F. (1979b). The malleability of memory. *American Scientist*, **67**, 312-320.

Loftus, E.F. (1980). *Memory*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Loftus, E.F. (1993). The reality of repressed memories. *American Psychologist*, **48**, 518-537.

Loftus, E.F. y Burns, T. (1982). Mental shock can produce retrograde amnesia. *Memory and Cognition*, **10**, 318-323.

Loftus, E.F. y Doyle, J.M. (1987). *Eyewitness testimony: Civil and criminal*. New York: Kluwer Law Book Publishers.

Loftus, E.F., Greene, E.L. y Doyle, J.M. (1994). La Psicología del Testimonio del testigo presencial. En D.C. Raskin, *Métodos psicológicos en la investigación y pruebas criminales*. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.

Loftus, E.F. y Hoffman, H.G. (1989). Misinformation and Memory: The creation of New Memories. *Journal of Experimental Psychology: General*, **118** (1), 100-104.

Loftus, E.F., Loftus, G.R. (1980). On the permanence on stored information in the human brain. *American Psychologist*, **35**, 409-420.

Loftus, E.F., Loftus, G.R. y Messo, J. (1987). Some facts about “weapon focus”. *Law and Human Behavior*, **11**, 55-62.

Loftus, E.R., 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.

Luus, C.A. y Wells, G.L. (1994). The malleability of eyewitness confidence: co-witness and perseverance effects. *Journal of Applied Psychology*, **79**, 714-723.

Maass, A. y Kohnken, G. (1989). Eyewitness identification: Simulating the “weapon effect”. *Law and Human Behavior*, **13** (4), 397-408.

Macdonald, J.M. y Michaud, D.L. (1987). *The confession: Interrogation and criminal profiles for police officers*. Denver, CO: Apache.

Malpass, R. y Devine, P. (1981a). Eyewitness identification: Line-up instructions and the absence of the offender. *Journal of Applied Psychology*, **66**, 482-489.

Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. New Cork: Wiley.

Mantwill, M., Köhnken, G. y Aschermann, E. (1995). Effects of the Cognitive interview on the Recall of Familiar and Unfamiliar Events. *Journal of Applied Psychology*,

Manzanero, A.L. (2004). ¿Son realmente diferentes los relatos sobre un hecho real y los sugeridos?. *Anuario de Psicología Jurídica*, **14**, 115-139.

Marchal Esclalona, A.N. *El Atestado. Juicio del Proceso Penal*. COYVE. España, 2003).

Martín, E. (1971). Verbal learning theory and independent retrieval phenomena. *Psychological Review*, **78**, 314-332.

Martín Ancín, F. y Alvarez Rodriguez, J.R. *Metodología del atestado policial. Aspectos procesales y jurisprudenciales*. Tecnos S.A. Madrid, 1999.

Martín Rebollo, L. *Constitución Española. Edición Especial*. Aranzadi. Navarra, 2003.

Masip, J.y Garrido, E. (2000). La evaluación de la credibilidad del testimonio en contextos judiciales a partir de indicadores conductuales. *Anuario de Psicología Jurídica*, **10**, 93-131.

Masip, J., Garrido, E. y Herrero, C. (2002). La detección del engaño sobre la base de sus correlatos conductuales: La precisión de los Juicios. *Anuario de Psicología Jurídica*, **12**, 37-55.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.

McCloskey, M. y Zaragoza, M. (1985a). Misleading postevent information and memory for events: Arguments and evidence against memory impairment hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: General*, **114 (1)**, 1-16.

McCloskey, M. y Zaragoza, M. (1985b). Postevent information and memory: Replant to Loftus, Schooler y Wagenaar. *Journal of Experimental Psychology: General*, **114 (1)**, 381-387.

McDaniel, M.A., Kowitz, M.D. y Dunay, P.K. (1989). Altering memory through recall: The effect of cue-guided retrieval processing. *Memory and Cognition*, **17**, 423-434.

McGeoch, J. A. (1932). Forgetting and the law of disuse. *Psychological Review*, **39**, 352-370.

McLeod, P. (1977). A Dual Task Modality Effect: Support for Multiprocessor Model of Attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **29 (4)**, 651-667.

Mello, E.W. y Fisher, R.P. (1996). Enhancing Older Adult Eyewitness Memory with the Cognitive Interview. *Applied Cognitive Psychology*, **10**, 403-417.

Memon, A. (1999). Interviewing Witness: The Cognitive Interview. En *Handbook of the Psychology of Interviewing*, Cap. 5.6, pp.343-356. Memon y Bull (Eds.). Wiley and Sons. Chischester. N.Y.

Memon, A. y Bull, R. (1991). The cognitive interview: Its origins, empirical support, evaluation and practical implications. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, **1**, 291-307.

Memon, A., Bull, R. y Smith, M. (1995). Improving the Quality of the Police Interview: Can training in the use of Cognitive Techniques help?. *Policing and Society*, **5**, 53-68.

Memon, A. y Higham, P.A. (1999). A Review of the Cognitive Interview. *Psychology, Crime and Law*, **5 (1) Special Issue;: The cognitive interview current research and application**, pp.177-196.

Memon, A., Holley, A., Milne, R., Köhnken, G. y Bull, R. (1994). Towards Understanding the Effects of Interviewer Training in Evaluating the Cognitive Interview. *Applied Cognitive Psychology*, **8(7)**, 641-659.

Memon, A., Holley, A., Wark, L., Bull, R. y Köhnken, G. (1996). Reducing Suggestibility in Child Witness Interviews. *Applied Cognitive Psychology*, **10**, 503-518.

Memon, A. y Stevenage, S.V. (1996a). Interviewing witnesses: What works and what doesn't?. *Psychology*, 96.7.06.

Memon, A. y Stevenage, S.V. (1996b). The Importance of Time and Training for CI Interviewers. Replay to Kebbell y Wagstaff on Witness-Memory. *Psychology*, 96.7.18.

Memon, A. y Stevenage, S.V. (1996c). The Cognitive Interview in a Broader Context. *Psychology*, 96.7.22.

Memon, A., Wark, L., Bull, R. y Köhnken, G. (1996). Isolating the effects of the Cognitive Interview techniques. *British Journal of Psychology*, 88, 187-198.

Memon, A., Wark, L., Holley, A., Bull, R. y Köhnken, G. (1997). Eyewitness Performance in Cognitive and Structured Interviews. *Memory*, 5(5), 639-656.

Milne, R. y Bull, R. (1999). *Investigative Interviewing. Psychology and Practice*. UK: John Wiley and Sons, Ltd.

Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. En P.H. Winston (Ed.). *The Psychology of computer vision*. New York: McGraw-Hill.

Mira, J.J. (1991). Memoria de Testigos. En J.M. Ruiz-Vargas (Ed) *Psicología de la Memoria*. Madrid: Alianza.

Mira y López, E. (1980). *Manual de Psicología Jurídica*. Buenos Aires: Ateneo.

Morton, J., Hammersley, R.H. y Bekerian, D.A. (1985). Headed records: a framework for memory and its failures. *Cognition*, 20, 1-23.

Moyna Ménguez, J., Gomez Guillamón, R., Luzón Cuesta, J.M., Ortiz Úrculo, J.C. y Torres-Dulce Lifante, E. (1996). *Código Penal*. Madrid: Colex.

Muñoz, J.J., Navas, E. y Graña, J.L. (2003). Evaluación de la credibilidad mediante indicadores psicofisiológicos, conductuales y verbales. *Anuario de Psicología Jurídica*, **13**, 61-86.

Neisser, U. (1981). John Deans' memory. A case study. *Cognition*, **9**, 1-12.

Neisser, U. y Harsch, N. (1990, February). *Phantom flashbulb: False recollections of hearing the news about Challenger*. Paper presented at the Emory Cognition Project Conference on Affect and Flashbulb Memories, Atlanta, GA.

Nelson, T.O., Gerler, D. y Narens, L. (1984). Accuracy of feeling-of-knowing judgments for predicting perceptual identification and relearning. *Journal of Experimental Psychology: General*, **113**, 282-300.

Newstead, S.E., Pollard, P., Evans, St.B.T. y Allen, J.L. (1992). The source of belief bias effects in syllogistic reasoning. *Cognition*, **45**, 257-284.

Nigro, G. y Neisser, U. (1983). Point of view in personal memories. *Cognitive Psychology*, **15**, 467-482.

Noon, E. y Hollin, C. (1987). Lay knowledge of eyewitness behaviour: A British survey. *Applied Cognitive Psychology*, **1**, 143-153.

Norman, D. y Bobrow, D. (1978). Descriptions: an immediate stage in memory retrieval. *Cognitive Psychology*, **11**, 107-123.

Oakhill, J.V. y Johnson-Laird (1985). The effect of belief on the spontaneous production on sillogistic conclusions. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **37 (A)**, 553-570.

Offe, H. (2000). El dictamen sobre la credibilidad de las declaraciones de los testigos. *Anuario de Psicología Jurídica*, **10**, 11-23.

O'Hara, C.E. y O'Hara, G.L. (1981). *Fundamentals of criminal investigation*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Orne, M.T. (1979). The use and misuse of hypnosis in court. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, **27**, 311-407.

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

Paivio, A. (1983). The empirical case for dual coding. En J.C. Yuille (Ed.). *Imagery, memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Paivio, A., Yuille, J.C. y Madigan, S. (1968). Concreteness, imagery, and meaningfulness values for 925 concrete nouns. *Journal of Experimental Psychology Monograph Supplements*, **76** (1, Pt.2).

Payne, D.G. (1986). Hypermnnesia for pictures and words: testing the recall level hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **12**, 16-29.

Payne, D.G. (1987). Hypermnnesia and reminiscence in recall: a historical and empirical review. *Psychological Bulletin*, **101**, 5-27.

Peirce, C. S. (1895). *Lógica Breve* (traducido por Itziar Aragüés). Disponible en www.unav.es/gep/ReasoningInGeneral.

Peirce, C. S. (1901). Reasoning. En J.M. Baldwin, *Dictionary of Philosophy and Psychology*. Smith, Gloucester, MA.

Penfield, W. (1969). Consciousness, memory and man's conditioned reflexes. En K. Pribram (Ed.), *On the biology of learning*. New York: Harcourt, Brace y World.

Perfect, T.J., Watson, E.L. y Wagstaff, G.F. (1993). Accuracy of confidence ratings associated with general knowledge and eyewitness memory. *Journal of Applied Psychology*, **78**, 144-147.

Piaget, J. (1926). *La Représentation du monde chez l'enfant*. Alcan, Paris. Traducción al castellano en Espasa-Calpe, Madrid, 1933.

Pickel, K.L. (1999). The influence of context on the “weapon focus” effect. *Law and Human Behavior*, **23** (3), 299-311.

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

Poole, D.A. y White, L.A. (1991). Effects of Question Repetition on the Eyewitness Testimony of Children and Adults. *Developmental Psychology*, **27** (6), 975-986.

Poole, D.A. y White, L.A. (1993). Two years later: Effects of question repetition and retention interval on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology*, **29**, 844-853.

Postman, L. y Underwood, B.J.(1973). Critical issues in interference theory. *Memory and Cognition*, **1**, 19-40.

Putman, W.H. (1979). Hypnosis and distortions in eyewitness memory. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, **27**, 437-448.

Py, J. y Ginot, M. (1995). L'entretien cognitif: un bilan de douze années de recherches appliquées. *Psychologie Française*, **40** (3), 255-280.

Rabon, D. (1992). *Interviewing and Interrogation*. Carolina Academic Press. Durhan, N.C.

Rajaram, S. (1993). Remembering and Knowing: Two mean of access to the personal past. *Memory and Cognition*, **21**, 89-102.

Rand Corporation (1975). *The criminal investigation process*, vols. 1-3. Rand Corporation Technical Report R 1776-DOJ. Santa Mónica, CA.

RD. 769/1987, de 19 de junio, sobre la Regulación de la Policía Judicial.

Read, J.D. (1995). The availability heuristic in person identification: the sometimes misleading consequences of enhancing contextual information. *Applied Cognitive Psychology*, **9**, 91-121.

Read, J.D., Tollestrup, P., Hammersley, R., McFadzen, E. y Christensen, A. (1990). The unconscious transference effect: Are innocent bystanders ever misidentified?. *Applied Cognitive Psychology*, **4**, 3-31.

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe. Madrid, 2001.

Reiser, M. (1974). Hipnosis as an aid in homicide investigation. *American Journal Clinical Hypnosis*, **17**, 84-87.

Reiser, M. (1976). Hypnosis as a tool in criminal investigation. *The Police Chief*, **46** (nov.), 36-40.

Reiser, M. (1980). *Handbook of investigative hypnosis*. Los Angeles: LEHI Publishing.

Revlin, R., Leirer, V.O. (1978). The effect of personal biases on syllogistic reasoning : Rational decision from personalized representations, en Revlin y Mayer (Ed.), *Human reasoning*, Washington, DC, V.H. Winston y Son.

Revlin, R., Leirer, V.O., Yopp, H. y Yopp, R. (1980). The belief-bias effect in formal reasoning: The influence of knowledge on logic. *Memory and Cognition*, **8**, 6, 584-592.

Revlis, R. (1975). Two models of sillogistic reasoning: Feature selection and conversion. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, **14**, 180-195.

Roberts, W.T. y Higham, P.A. (2002). Selecting Accuracy Statements from the Cognitive Interview Using Confidence Ratings. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, **8** (1), 33-43.

Robinson, J.A. (1980). Affect and retrieval of personal memories. *Motivation and Emotion*, **4**, 149-174.

Roediger, H.L. (1980). Memory metaphors in cognitive psychology. *Memory and Cognition*, **8**, 231-246.

Roediger III, H.L., Jacoby, D y McDermott, K.B. (1996). Misinformation Effects in Recall: Creating False Memories through Repeated Retrieval. *Journal of Memory and Language*, **35**, 300-318.

Roediger III, H.L. y McDermott, K.B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in list. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and cognition*, **21**, 803-814.

Roediger III, H.L. y Payne, D.G. (1982). Hypermnnesia: The role of repeated testing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **8**, 66-72.

Roediger III, H.L. y Payne, D.G. (1985). Recall criterion does not affect recall level or hipermnnesia: A puzzle for generate/recognize theories. *Memory and cognition*, **13** (1), 1-7.

Roediger III, H.L. y Thorpe, L.A. (1978). The role of the recall time in producing hipermnnesia. *Memory and Cognition*, **6**, 296-305.

Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review*, **96**, 341-357.

Rubin, D.C. y Kozin, M. (1984). Vivid memories. *Cognition*, **16**, 81-95.

Sanders, G.S. (1984). Effects of context cues on eyewitness identification responses. *Journal of Applied Social Psychology*, **14**, 386-397.

Sanders, G.S. y Simmons, W.L. (1983). Use of hypnosis to Enhance Eyewitness Accuracy: Does it Work?.. *Journal of Applied Psychology*, **68** (1), 70-77.

Sanders, G.S. y Warnick, D.H. (1980). Some conditions maximizing eyewitness accuracy: A learning/memory analogy. *Journal of Criminal Justice*, **8**, 395-403.

Sanders, G.S. y Warnick, D.H. (1981). Truth and consequences: The effect of responsibility on eyewitness behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, **2**, 67-79.

Santamaría, C. (1989). Modelos Mentales y Razonamiento Semántico: El silogismo. *Cognitiva*, **2,2**, 21-36.

Santamaría, C., Garcia-Madruga, J. A. y Jonson-Laird, P. H. (1998). Reasoning from Double Conditionals: The Effect of Logical Structure and Believability. *Thinking and Reasoning*, **4**, 2, 97-122.

Santamaría, C., Garcia-Madruga, J. A. y Carretero, M. (1996). Beyond belief bias: Reasoning from conceptual structures by mental models manipulation. *Memory and Cognition*, **24**, 2, 250-261.

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

Schacter, D.L. (1983). Feeling-of-knowing in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **9**, 39-54.

Schacter, D.L., Norman, K.A. y Konstaal, W. (1998). The cognitive neuroscience of constructive memory. *Annual Review Psychology*, **49**, 289-318.

Schacter, D.L., Cooper, L. y Delaney, S. (1990). Implicit memory for unfamiliar objects depends on access to structural descriptions. *Journal of Experimental Psychology: General*, **119**, 5-24.

Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures.* Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1995). Knowledge and Memory: The Real Story, en Robert S. Wyer, JR. (Ed), *Advances in Social Cognition, Volume VIII* (pp. 1-85). Laurence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey.

Schooler, J.W., Foster, R.A. y Loftus, E.F. (1988). Some deleterious consequences of the act of recollection. *Memory and Cognition*, **16**, 243-251.

Scrivner, F. y Safer, M.A. (1988). Eyewitness show hipermnnesia for detail about violent event. *Journal of Applied Psychology*, **73**, 371-377.

Sells, S.B. (1936). The atmosphere effect: An experimental study of reasoning. *Archives of Psychology*, **29**, 3-72.

Selye, M. (1956). *The Stress of Life*. New York. McGraw-Hills

Selye, M. (1975). *Stress without distress*. New York: new American Libraries.

Selye, M. (1993). History of the Stress Concept, en L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *The Handbook of Stress, 2nd edition*, N.Y.: The Free Press.

Shaham, Y, Singer, J. y Schaeffer, M. (1992). Stability/instability of Cognitive Strategies across Tasks Determine Whether Stress Hill Affect Judgmental Processes. *Journal of Applied Psychology*, **22 (9)**, 691-713.

Shapiro, P. y Penrod, S. (1986). A Meta-Analysis of facial identification studies. *Psychological Bulletin*, **100**, 139-156.

Shepherd, E. (1988). Developing interview skills. En *New Directions in Police Training*. P. Southgate (Ed.). London: HMSO.

Sheperd, J. W., Deregowski, J.B. y Ellis, H. D. (1974). A cross-cultural study of recognition memory for faces. *International Journal of Psychology*, **9**, 205-211.

Simon, D. (1991). *Homicide: A year on the killing streets*. New York: Ivy Books.

Smith, M. (1983). Hypnotic memory enhancement of witness: Does it work?. *Psychological Bulletin*, **94** (3), 387-407.

Smith, S. (1979). Remembering in and out of context. *Journal Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, **5**, 460-471.

Smith, S. (1995). Mood is a Component of Mental Context: Comment on Eich, 1995. *Journal of Experimental Psychology: General*, **124** (3), 309-310.

Smith, V.L., Kassin, S.M. y Ellsworth, P.C. (1989). Eyewitness accuracy and confidence. Within versus between-subjects correlations. *Journal of Applied Psychology*, **74**, 356-359.

Spanos, N.P. (1996). *Multiple Identities and False Memories: A Sociocognitive Perspective*. Washington, DC.: American Psychological Association Press.

Spanos, N.P. y Chaves, J.F.(Eds.). *Hipnosis: The Cognitive Behavioral Perspective*. Buffalo, N.Y.: Prometheus Books, 1989.

Sporer, S.L., Penrod, D, Read, S. y Cutler, B. (1995). Choosing, confidence and accuracy: A meta-analysis of the confidence relation in eyewitness identification studies. *Psychological Bulletin*, **118**, 315-327.

Stalnaker, J.M. y Riddle, E.E. (1932). The effect of hypnosis on long-delayed recall. *Journal of General Psychology*, **6**, 429-440.

Staw, R.M., Sandelands, L.E. y Dutton, J.E. (1981). Treat-Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multi-Level Analysis. *Administrative Quarterly*, **26**, 501-524.

Steedman, M. (1982). On the Order of Words. *Linguistic ans Philosophy*, **4**, 517-558.

Sternberg; K.J., Lamb, M.E.; Orbach, Y., Esplin, P.W. y Mitchell, S. (2001). Use of a Structured Protocol Enhances Young Children´ Responses to Free-Recall Prompts in the Course of Forensic Interviews. *Journal of Applied Psychology*, **86** (5), 997-1005.

Sussman, E.D. y Sugarman, R.C. (1972). The effect of curtains distraction on identification by witnesses. En A. Zavala y J.J. Paley (Eds.), *Personal appearance identification*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.

Thagard, P. (1996). *Mind: introduction to cognitive science*. Cambridge, MA: A Bradford Book. The MIT Press.

Thomson, D. M. y Tulving, E. (1970). Associative Encoding and Retrieval: Weak and Strong Cues. *Journal of Experimental Psychology*, **86**, 2, 255-262.

Timm, H.W. (1981). The effect of forensic hypnosis techniques on eyewitness recall and recognition. *Journal of Police Science and Administration*, **9**, 188-194.

Tollestrup, P., Turtle, J. y Yuille, J. (1994). Actual victims and witnesses to robbery and fraud: An archival analysis. En D.F. Ross, J.D. Read y M.P. Toglia (Eds.) *Adult eyewitness testimony: current trends and developments* (pp.144-160). New York, NY: Cambridge University Press.

Thomassin, L. y Alain, M. (1990). Performance of witness when giving evidence and making eyewitness identification. *Canadian Police College Journal*, **14**, 233-246.

Tuckey, M.R. y Brewer, N. (2003). How schemas Affect Eyewitness Memory Over Repeated Retrieval Attempts. *Applied Cognitive Psychology*, **17**, 785-800.

Tuckey, M.R. y Brewer, N. (2003). The Influence of Schemas, Stimulus Ambiguity, and Interview Schedule on Eyewitness Memory Over Time. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, **9** (2), 101-118.

Tudela Garmendia, P. (1989). *Psicología Experimental. Vol. 2*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y E. Donaldson (Eds.). *Organization and memory*. New York: Academic Press.

Tulving, E. (1974). Cue-dependent forgetting. *American Scientist*, **62**, 74-82.

Tulving, E. (1976). Ecphoric processes in recall and recognition. En J. Brouwn (Ed.). *Recall and Recognition*. Londres: Wiley.

Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Oxford psychology series: 2, Ch. 10 y 11.

Tulving, E. y Osler, S. (1968). Effectiveness of retrieval cues in memory for words. *Journal of Experimental Psychology*, **77**, 593-601.

Tulving, E. y Pearlstone, Z. (1966). Availability versus Accessibility of information in Memory for Words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* **5**, 381-391.

Tulving, E. y Thomson, D. M. (1971). Retrieval Processes in Recognition Memory: Effects of Associative Context. *Journal of Experimental Psychology*, **87**, 1, 116-124.

Tulving, E. y Thomson, D. M. (1973). Encoding Specificity and Retrieval Processes in Episodic Memory. *Psychological Review*, **80**, 5, 352-373.

Turtle, J.W. y Yuille, J.C. (1994). Lost but not forgotten details: repeated eyewitness recall leads to reminiscence but not hipermnnesia. *Journal of Applied Psychology*, **70**, 260-271.

Tversky, A. y Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, **5**, 207-232.

Underwood, B.J. (1957). Interference and forgetting. *Psychological Review*, **64**, 49-60.

U.S. Department of Justice (1999). *Eyewitness Evidence. A guide for Law Enforcement*. Office of Justice Programs. Washington, D.C.

Vega, M. de (1994). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial.

Vrij, A. (1999). Interviewing to Detect Deception. *En Handbook of the Psychology of Interviewing*, 5.4. Memon y Bull (Eds.). John Wiley and Sons Ltd. Chichester: N.Y.

Wagenaar, W.A. (1986). My memory: A study of autobiographical memory over six years. *Cognitive Psychology*, **18**, 225-252.

Warnick, D.H. y Sanders, G.S. (1980). Why do eyewitnesses make so many mistakes?. *Journal of Applied Social Psychology*, **10**, 362-366.

Waterman, A.H., Blades, M. y Spencer, C. (2001). Interviewing Children and Adults: The Effect of Question Format on the Tendency to Speculate. *Applied Cognitive Psychology*, **15**, 521-531.

Watson, J.B. (1939). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.

Weingardt, K.R., Loftus, E.F. y Lindsay, D.S. (1995). Misinformation revisited: New evidence on the suggestibility of memory. *Memory and Cognition*, **23**, 72-82.

Wells, G.L. (1978). Applied eyewitness-testimony research: System variables and estimator variables. *Journal of Personality and Social Psychology*, **36**, 1546-1557.

Wells, G.L. (1984). The psychology of line-up identification. *Journal of Applied Psychology*, **14**, 89-103.

Wells, G.L. (1993). What Do We Know About Eyewitness Identification?. *American Psychologist*, **48** (5), 553-571.

Wells, G.L. y Bradfield, A.L. (1998). “”Good, You Identified the Suspect””: Feedback to Eyewitnesses Distorts Their Reports of the Witnessing Experience. *Journal of Applied Psychology*, **83** (3), 360-376.

Wells, G.L., Ferguson, T.J. y Lindsay, R.C.L. (1981). The tractability of eyewitness confidence and its implications for triers of fact. *Journal of Applied Psychology*, **66**, 688-696.

Wells, G.L. y Lindsay, R.C.L. (1985). Methodological notes on the accuracy-confidence relation in eyewitness identifications. *Journal of Applied Psychology*, **70** (2), 413-419.

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

Wells, G.L., Malpass, R.S., Lindsay, R.C.L., Fisher, R.P., Turtle, J.W. y Fulero, S.M. (2000). From the Lab to the Police Stations: A Successful Application of Eyewitness Research. *American Psychologist*, **55**, 581-598.

Wells, G.L. y Olson, E.A. (2003). Eyewitness Testimony. *Annual Reviews*, **54**, 277-295.

Wickelgren, W. A. (1983). *Attributes of memory*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

U.S. Department of Justice. Eyewitness Evidence. A guide for Law Enforcement. Office of Justice Programs. Washington, D.C., 1999.

Wickelgren, W. A. (1974). Single-trace fragility theory of memory dynamics. *Memory and Cognition*, **2**, 775-780.

Wickelgren, W. A. (1976). Memory storage dynamics. En W.K. Estes (Ed.). *Handbook of learning and cognitive processes*. Vol 4. Hillsdale, N.J.:LEA, 321-361.

Wickens, D. (1970). Encoding categories of words: An empirical approach to meaning. *Psychological Review*, **77**, 1-15.

Wilkins, M. (1928), The effect of changed material on ability to do formal syllogistic reasoning. *Archives of Psychology*, **16**, 83-95.

Woodward, A.E. Jr., Bjork, R.A. y Jongeward, R. H. Jr. (1973). Recall and recognition as a function of primary rehearsal. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* **12**, 608-617.

Woodworth, R.S. y Sells, S.B. (1935). An atmosphere effect in formal sillogistic reasoning. *Journal of Experimental Psychology*, **18**, 451-460.

Yarmey, A.D. (1979). *The Psychology of Eyewitness Testimony*. New York, NY: Free Press.

Yarmey, A.D. (1986). Perceived Expertness and Credibility of Police Officers as Eyewitnesses. *Canadian Police College Journal*, **10 (1)**, 31-52.

Yarmey, A.D., Yarmey, M.J. y Yarmey, A.L. (1996). Accuracy identifications in showups and lineups. *Law and Human Behavior*, **20**, 459-477.

Yerkes, R.M. y Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-information. *Journal of Comparative Neurology of Psychology*, **18**, 459-482.

Yeschke, C.L.(1997). *The Art of Investigative Interviewing. A Human Approach To Testimonial Evidence*. Butherworth-Heinemann. Newton, MA,.

Yuille, J.C. (1980). A critical examination of the psychological and practical implications of eyewitness research. *Law and Human Behavior*, **4 (4)**, 335-345.

Yuille, J.C. (1984). Research and Teaching with Police: A Canadian Example. *International Review of Applied Psychology*, **33**.

Yuille, J.C. (1993). We must study forensic eyewitness to know about them. *American Psychologist*, **48**, 572-573.

Yuille, J.C. y Cutshall, J.L. (1986). A Case Study of Eyewitness Memory of a Crime. *Journal of Applied Psychology*, **71 (2)**, 291-301.

Yuille, J.C. y Cutshall, J.L. (1989). Analysis of the statements of victims, witness and suspects. En J.C. Yuille (Ed.), *Credibility assessment (pp. 175-191)*. Kluwer Academic Press. Dordrecht

Yuille, J.C., Davies, G., Gibling, F., Marxsen, D. y Porter, S. (1994). Eyewitness Memory of Police Trainees for Realistic Role Plays. *Journal of Applied Psychology*, **79** (6), 931-936.

Yuille, J.C. y McEwan, N.H. (1985). Use of Hipnosis as an Aid to Eyewitness Memory. *Journal of Applied Psychology*, **70** (2), 389-400.

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

Zaragoza, M. y Lane, S. (1994). Source misattributions and the suggestibility of eyewitness memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **20**, 943-945.

Zaragoza, M., McCloskey, M. y Janis, M. (1987). Misleading postevent information and recall of the original event: Further evidence against the memory impairment hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **13**, 36-44.

ANEXOS

ANEXO 1

DEFINICIONES DE TÉRMINOS JURÍDICOS

1.- De Fonseca-Herrero e Iglesias (2003)

- **Declaración testifical:** Manifestación que, bajo juramento de decir la verdad, hacen los testigos propuestos por las partes en un procedimiento judicial.
- **Detención:** Medida aseguratoria que se toma en el procedimiento penal, que consiste en la privación de libertad a una persona sospechosa de la comisión de un delito, para ponerla a disposición del Juez con el fin de practicar la instrucción.
- **Imputado:** Persona sospechosa de la culpabilidad de la comisión de un delito en un proceso penal y contra la que se dirige la investigación penal antes del auto de procesamiento.
- **Inculpado:** Persona contra la que se dirige la acción penal.
- **Procesado:** Persona contra la que el juez ha dictado auto de procesamiento en un procedimiento penal, por existir en los autos indicios racionales de que ha cometido un delito.
- **Reo:** El que ha cometido un hecho delictivo. El demandado, a distinción del actor.
- **Testigo:** Persona ajena al proceso que da testimonio de hechos relacionados con la cuestión litigiosa.

- **Testimonio:** Copia certificada de un documento judicial que expide el secretario y que tiene el carácter de documento público auténtico. Se denomina testimonio de particulares a la reproducción de determinados documentos de unos autos para que consten en un incidente o recurso. Es testimonio notarial la copia certificada de un documento o un acta notarial. Testimoniar: emitir copia con los requisitos mencionados.

2.- De Arco y Arco (1996)

- **Acusado:** Persona contra la que se dirige el procedimiento penal.
- **Declaración:** Acto en virtud del cual, una persona relata lo que sabe en relación con unos hechos, bien de forma espontánea o bien en base a las preguntas que puedan formular el juez o las partes. Se celebra como regla general en audiencia pública y siempre con las formalidades previstas en las leyes de enjuiciamiento.
- **Declaración indagatoria:** Tomada por el juez al sospechoso de un delito en averiguación de circunstancias personales, lugar de su presencia al tiempo de su comisión, acompañantes, instrumentos para su ejecución, procesamientos anteriores y cuantas circunstancias y hechos contribuyan al esclarecimiento del delito. No se exigirá al procesado que preste juramento, exhortándolo solo a decir verdad (arts. 385 y ss. LECrim.).
- **Declaración testifical:** Acto, mediante el cual, el testigo contesta a las preguntas y repreguntas que le son formuladas. Salvo que la ley disponga otra cosa, se celebra en audiencia pública, bajo la intermediación del juez y la fe pública del secretario.
- **Declarar:** Manifestar los testigos ante el juez, con juramento o promesa de decir verdad, o reo sin tal requisito, lo que saben acerca de los hechos sobre los que reza la contienda en causas criminales o civiles.

- **Imputado:** Persona contra la que se dirigen las actuaciones procesales constituyendo, por tanto, el lado pasivo de la relación jurídico-procesal.
- **Procesado:** Persona contra la que se ha dictado auto de procesamiento.
- **Reo:** Inculcado en una causa criminal que por ser culpable es merecedor de castigo.
- **Testigo:** Del latín *testis*. Toda persona, distinta de las partes, que informa al Tribunal sobre percepciones concretas de sus sentidos, en orden a hechos o circunstancias pretéritas.
- **Testimonio Judicial:** Documento extendido por el secretario judicial que contiene bajo la autenticidad de la fe pública el todo o parte de una causa o de los documentos y actuaciones que conforman la misma.// Relación que hace una persona de los hechos de que tiene conocimiento.

ANEXO 2

Diccionario de términos jurídicos español – inglés

- **Interrogador:** questioner, interrogator, interviewer.
- **Interrogar:** examine, interview, question, interrogate.
- **Interrogatorio:** interview, questioning, examination, interrogation, interrogatory, examination of a witness.
- **Interrogatorio policial:** police interview, police examination/questioning, custodial interrogation (US).

ANEXO 3

Articulados legales de referencia

7.3.1. Ley de Enjuiciamiento Criminal (LECrim.).

* **Art. 259.** El que presenciare la perpetración de cualquier delito público está obligado a ponerlo inmediatamente en conocimiento del Juez de Instrucción, de Paz, Comarcal o Municipal, o funcionario Fiscal más próximo al sitio en que se hallare, bajo...

* **Art. 264.** El que por cualquier medio diferente de los mencionados tuviere conocimiento de la perpetración de algún delito de los que deben perseguirse de oficio, deberá denunciarlo al Ministerio Fiscal, al Tribunal competente o al Juez de Instrucción o Municipal, o funcionario de policía, sin que se entienda obligatorio por éste a probar los hechos denunciados ni a formalizar querrela.

El denunciador no contraerá en ningún caso otra responsabilidad que la correspondiente a los delitos que hubiese cometido por medio de la denuncia o con su ocasión.

* **Art. 269.** Formalizada que sea la denuncia, se procederá o mandará proceder inmediatamente por el Juez o funcionario a quien se hiciere a la comprobación del hecho denunciado, salvo que éste no revistiere carácter de delito o que la denuncia fuere manifiestamente falsa. En cualquiera.....

* **Art. 282.** La Policía Judicial tiene por objeto y será obligación de todos los que la componen, averiguar los delitos públicos que se cometieren en su territorio o demarcación; practicar, según sus atribuciones, las diligencias necesarias para comprobarlos y descubrir a los delincuentes, y recoger todos los efectos, instrumentos o pruebas del delito de cuya desaparición hubiere peligro, poniéndolos a disposición de la autoridad Judicial.

Si el delito.....

* **Art. 283.** Constituirán la Policía Judicial y serán auxiliares de los Jueces y Tribunales competentes en materia penal y del Ministerio Fiscal,.....

* **Art. 284.** Inmediatamente que los funcionarios de Policía Judicial tuvieren conocimiento de un delito público, o fueren requeridos para prevenir la instrucción de diligencias por razón de algún delito privado, lo participarán a la Autoridad judicial o al representante del Ministerio Fiscal, si pudieren hacerlo sin cesar en la práctica de las diligencias de prevención.

En otro caso lo harán así que las hubieren terminado.

* **Art. 287.** Los funcionarios que constituyen la Policía Judicial practicarán sin dilación, según sus atribuciones respectivas, las diligencias que los funcionarios del Ministerio Fiscal les encomienden para la comprobación del delito y averiguación de los delincuentes y todas las demás que durante el curso de las causas les encarguen los Jueces de Instrucción y municipales.

* **Art. 292.** Los funcionarios de la Policía Judicial extenderán, bien en papel sellado, bien en papel común, un atestado de las diligencias que practiquen, en el cual especificarán con la mayor exactitud los hechos por ellos averiguados, insertando las declaraciones e informes recibidos y anotando todas las circunstancias que hubiesen observado y pudiesen ser prueba o indicio del delito.

* **Art. 297.** Los atestados que redactaren y las manifestaciones que hicieren los funcionarios de Policía Judicial, a consecuencia de las averiguaciones que hubiesen practicado, se considerarán denuncias para los efectos legales.

Las demás declaraciones.....

En todo caso, los funcionarios de Policía Judicial están obligados a observar estrictamente las formalidades legales en cuantas diligencias practiquen, y se abstendrán bajo su responsabilidad de usar medios de averiguación que la Ley no autorice.

* **Art. 299.** Constituyen el sumario las actuaciones encaminadas a preparar el juicio y practicadas para averiguar y hacer constar la perpetración de los delitos con todas las circunstancias que puedan incluir en su calificación, y la culpabilidad de los delincuentes, asegurando sus personas y las responsabilidades pecuniarias de los mismos.

* **Art. 387.** No se exigirá juramento a los procesados, exhortándoles solamente a decir verdad y advirtiéndoles el Juez de Instrucción que deben responder de una manera precisa, clara y conforme a la verdad a las preguntas que les fueran hechas.

* **Art. 388.** En la primera declaración será preguntado el procesado por su nombre, apellidos paterno y materno, apodo, si lo tuviera, edad, naturaleza, vecindad, estado, profesión, arte, oficio o modo de vivir, si tiene hijos, si fue procesado anteriormente, por qué delito, ante qué Juez o Tribunal, qué pena se le impuso, si la cumplió, si sabe leer y escribir y si conoce el motivo por el que se le ha procesado.

* **Art. 389.** Las preguntas que se le hagan en todas las declaraciones que hubiera de prestar se dirigirán a la averiguación de los hechos y a la participación que ellos del procesado y de las demás personas que hubieran contribuido a ejecutarlos o encubrirlos.

Las preguntas serán directas, sin que por ningún concepto puedan hacerse de modo capcioso o sugestivo.

Tampoco se podrá emplear con el procesado género alguno de coacción o amenaza.

* **Art. 391.** Se pondrán de manifiesto al procesado todos los objetos que constituyan el cuerpo del delito o los que el Juez considere conveniente, a fin de que los reconozca.

Se le interrogará.....

* **Art. 399.** Cuando el Juez considere conveniente el examen del procesado en el lugar de los hechos acerca de los cuales deba ser examinado o ante las personas o casos con ellos relacionadas, se observará lo dispuesto en el artículo 438.

* **Art. 401.** En la declaración se consignarán íntegramente las preguntas y las contestaciones.

* **Art. 410.** Todos los que residan en territorio español, nacionales o extranjeros, que no estén impedidos, tendrán obligación de concurrir al llamamiento judicial para declarar cuanto supieren sobre lo que les fuere preguntado si para ello se les cita con las formalidades prescritas en la Ley.

* **Art. 418.** Ningún testigo podrá ser obligado a declarar acerca de una pregunta cuya contestación pueda perjudicar material o moralmente y de una manera directa e importante, ya a la persona, ya a la fortuna de alguno de los parientes a que se refiere el artículo 416.

Se exceptúa el caso en que el delito revista suma gravedad por atentar a la seguridad del Estado, a la tranquilidad pública o a la sagrada persona del Rey o de su sucesor.

* **Art. 435.** Los testigos declararán separada y secretamente a presencia del Juez instructor y del Secretario. Si lo hicieren en otra forma,

* **Art. 436.** El testigo manifestará primeramente su nombre, apellidos paterno y materno, edad, estado y profesión, si conoce o no al procesado y a las demás partes, y si tiene con ellos parentesco, amistad o relaciones de cualquier otra clase, si ha estado procesado y la pena que se le impuso.

El Juez dejará al testigo narrar sin interrupción los hechos sobre los cuales declare, y solamente le exigirá las explicaciones complementarias que sean conducentes a desvanecer los conceptos oscuros o contradictorios. Después de dirigirá las preguntas que estime oportunas para el esclarecimiento de los hechos.

* **Art. 438.** El Juez instructor podrá mandar que se conduzca al testigo al lugar en que hubieren ocurrido los hechos, y examinarle allí o poner a su presencia los objetos sobre los que hubiere de versar la declaración.

En este último caso podrá el Juez instructor poner a presencia del testigo dichos objetos, solos o mezclados con otros semejantes, adoptando además todas las medidas que su prudencia le sugiera para la mayor exactitud de la declaración.

* **Art. 439.** No se harán al testigo preguntas capciosas ni sugestivas, ni se empleará coacción, engaño, promesa ni artificio alguno para obligarle o inducirle a declarar en determinado sentido.

* **Art. 520.2.** Toda persona detenida o presa será informada,....., así como de los derechos que le asisten y especialmente de los siguientes:

a) Derecho a guardar silencio no declarando si no quiere, a no contestar alguna o algunas de las preguntas que le formulen, o a manifestar que sólo declarará ante el Juez.

- b) Derecho a no declarar contra sí mismo y a no confesarse culpable.
- c) Derecho a.....

7.3.2. Constitución Española (CE).

- **Art. 17.3.** Toda persona detenida debe ser informada de forma inmediata, y de modo que le sea comprensible, de sus derechos y de las razones de su detención, no pudiendo ser obligada a declarar. Se garantiza.....
- **Art. 24.2.** Asimismo, todos tienen derecho....., a no declarar contra sí mismos, a no confesarse culpables y a la presunción de inocencia.

ANEXO 4

TÉCNICAS DE INTERROGATORIO

Existen dos tipos de interrogatorio, el policial y el judicial, que, aunque persiguen los mismos objetivos, se hallan rodeados de unas circunstancias que los hacen totalmente distintos. Vamos aquí a tratar exclusivamente del interrogatorio policial, ya que el judicial se encuentra fuera de la esfera de las atribuciones de la Guardia Civil.

DEFINICIÓN DEL INTERROGATORIO

«Serie o conjunto de preguntas, técnica y lógicamente dirigidas para la investigación de la verdad en hechos delictivos, consignándose su resultado en un acta o diligencia».

El interrogatorio es un diálogo en el que intervienen dos personas –interrogador e interrogado–, mediante el cual una de ellas trata de obtener información de la otra, sobre un hecho determinado.

OBJETO DEL INTERROGATORIO

El interrogatorio tiene por objeto aclarar:

- Delito cometido: Qué, Dónde, Cuándo, Quién, Porqué, Cómo.

Normalmente algunas de las anteriores preguntas están contestadas de antemano. La noticia de ellas constituye la puesta en marcha del dispositivo de la investigación policial.

Para aclarar las demás preguntas ha de oírse a la víctima, cuando sea posible al inculcado o sospechoso y a los testigos. Y en general a todas las personas que nos puedan ayudar a responder el cuestionario expuesto. Igualmente se tendrán en cuenta pruebas e indicios.

Resumiendo, *el objetivo del interrogatorio es la verdad*. Esta se consigue con objetividad, sin dejarse arrastrar por simpatías o antipatías, huyendo de las ideas fijas; cambiando de dirección en nuestras sospechas si así se desprende de lo que vamos conociendo y sin tratar de buscar un culpable a toda costa y lo más rápidamente posible.

FINALIDADES INFORMATIVAS DEL INTERROGATORIO

En un orden de prioridades, el interrogatorio debe tratar de cumplir las siguientes

finalidades informativas:

1. Información principal:

- a) *Obtener un conocimiento exacto de los hechos* que permita determinar si procede la instrucción de diligencias y puesta a disposición judicial del presunto delincuente, o, por el contrario, se destruye la sospecha racional que existía y por tanto procede la inmediata puesta en libertad del interrogado.
- b) Obtener *la confesión del interrogado* sobre unos hechos concretos, pero no como objetivo final, sino que esa confesión es el paso previo para una reconstrucción lógica de los hechos y su investigación hasta el total esclarecimiento de los mismos.
- c) Obtener *las pruebas necesarias* que hagan sólida y estable la confesión del interrogado, ya que uno de los errores en que suele incurrir el investigador poco experimentado es el de detenerse ante esa declaración, de la que posteriormente el inculpado puede retractarse o incluso denunciar que la realizó bajo coacción, originando el sobreseimiento de las actuaciones judiciales ante la falta de pruebas materiales o testificales.
- d) Determinar *el grado de participación* en los hechos de cuantos aparezcan implicados en ellos.
- e) Recoger cuantos datos puedan influir en la apreciación por parte del Tribunal de *circunstancias modificativas* de responsabilidad.
- f) *Recuperar los efectos del delito*, averiguando el destino dado a los mismos, lugar de ocultación, etc.

2. Información secundaria:

- a) *Obtener datos que permitan* evitar la comisión de hechos similares previstos por los delincuentes y la adecuada *planificación de la acción preventiva*.
- b) Conocer los «modus operandi» y, por tanto, la evolución de la delincuencia en sus fines y técnicas, lo que permitirá la adecuada *actualización de nuestros propios métodos de investigación*.

3. Información general:

- a) *Facilitar interrogatorios futuros* tratando de completar la información que se posea sobre aspectos delictivos relacionados con el caso que nos ocupa.

- b) *Verificar hipótesis de trabajo* sobre previsiones realizadas en los distintos campos delincuenciales.
- c) *Obtener información marginal* sobre hechos diversos, que pueda revertir favorablemente en una mayor seguridad ciudadana.

DEONTOLOGÍA DEL INTERROGATORIO

Limitaciones

- Sólo se pueden hacer preguntas que estén relacionadas con los hechos.
- Las preguntas serán directas, sin que puedan hacerse de un modo capcioso o sugestivo.
- No se empleará género alguno de coacción, amenazas, promesas, ni artificios para obligar o inducir a una persona a declarar en determinado sentido.
- Cuando el interrogatorio se prolongue mucho tiempo o el número de preguntas sea considerable, se suspenderá la encuesta, concediendo al interrogado el tiempo necesario para descansar y recuperar la calma.
- El interrogatorio de los sospechosos ha de ser oral. Se podrá permitir la redacción de una contestación escrita o que se consulten apuntes o notas, sólo en casos excepcionales.
- Sólo se celebrará un careo cuando no exista otro procedimiento para averiguar la verdad.
- El trato para con el interrogado ha de ser digno, no sólo en el interrogatorio mismo, sino durante todo el tiempo que permanezca bajo el control policial.

Técnicas prohibidas

- El **narcoanálisis**, o empleo de sustancias narcóticas, que permitan la exploración del subconsciente de la persona.
- El **detector de mentiras** o cualquier otro detector de los reflejos psicogalvánicos producidos por la evocación de un recuerdo.
- El uso de **éter o cloroformo** para hacer aflorar ideas que normalmente quedan sepultadas en lo más profundo del yo.
- El **alcohol** para provocar la locuacidad.

- Los **test de proyección o de asociación**, para hacer que el interrogado pronuncie determinadas palabras.

No obstante, estas técnicas pueden emplearse si se cuenta con la anuencia del interrogado. Pero los resultados a obtener con estos procedimientos no son absolutamente seguros, porque pueden llegarse a confundir los actos vividos con los soñados o deseados.

Tortura

Mención aparte merecen la violencia y la tortura con idea de obtener una confesión o información del interrogado.

LA VIOLENCIA NO SE PUEDE EMPLEAR

POR LOS SIGUIENTES MOTIVOS:

Está prohibida por la Ley.

Atenta contra el respeto debido a la persona.

Puede resultar contraproducente, llevando al interrogado a adoptar una postura hermética.

El interrogado puede hacer confesiones falsas, para que cese la violencia.

Sólo se emplea con marginados, jamás con personas de cierta importancia.

Es más cómoda para el interrogador, porque exige menos trabajo intelectual que la técnica legal.

Es empleada por policías mal preparados técnicamente.

Desprestigia a la policía que la practica.

Se revuelve contra el interrogador que puede acabar corregido o procesado.

Ningún interrogador desearía sufrir los efectos de esta técnica.

IMPORTANCIA DEL INTERROGATORIO

Esta importancia es grande cuando no existe otro procedimiento para localizar al autor. No lo es tanto cuando existan pruebas. Mientras la prueba es objetiva, no admite negativa y permanece, porque ni se desvirtúa ni se cambia, la confesión obtenida mediante interrogatorio por el policía puede ser negada ante el Juez o el Tribunal, alegándose malos tratos para justificar esa primera declaración.

TÁCTICA Y TÉCNICA DEL INTERROGATORIO: PRINCIPIOS BÁSICOS

No se puede hablar, en el exacto sentido de la palabra, de una técnica del interrogatorio. Cada interrogador, con arreglo a su personalidad, seguirá el procedimiento que le resulte más adecuado.

Pero existen una serie de principios, una serie de normas, de experiencias, muy dignas de ser tenidas en cuenta. Vamos a reseñarlas a continuación.

El lugar

Los interrogatorios no deben realizarse en lugar y ambiente en los que el interrogado se sienta protegido o apoyado moralmente. El lugar ideal es una sala especialmente destinada y acondicionada para este fin. En ese lugar el investigador se encontrará en un terreno que conoce, que domina y que le es familiar.

Como norma general hay que huir del terreno del interrogado, de su domicilio, de su oficina, de su lugar de trabajo, de los sitios que frecuente e incluso del terreno neutral.

Disposición del lugar

- La sala debe ser de regulares dimensiones y lo más cuadrada posible.
- Debe contar con una ventana normal por su situación y dimensiones, cubierta por unos visillos.
- Es aconsejable evitar toda clase de ruidos procedentes del exterior.
- Las paredes deben estar pintadas en un color neutro y mate y sin ornamentos.
- El mobiliario será el imprescindible: una mesa cuadrada de patas y sin cajones, con dos o tres sillas.

- Como norma general el interrogador no debe interponer entre él y el interrogado barreras físicas que dificulten la comunicación: se aconseja que se siente próximo al interrogado.
- Resulta contraproducente que en la misma sala donde se realiza el interrogatorio se verifique otra cualquier actividad burocrática o haya curiosos.

Interrogadores necesarios

En principio y como norma general se recomienda que haya un solo interrogador. Esta norma es tanto más válida cuanto más difícil sea el interrogatorio.

El investigador que inicia un interrogatorio debe concluirlo excepto en casos de fuerza mayor o de considerarse fracasado. Es inadmisibles que un superior jerárquico interrumpa al interrogador y cuando se ha cansado de entretenerse, le devuelva al interrogado para que continúe.

Precauciones anteriores

El interrogador, antes de tomar contacto con el sospechoso y los testigos, debe preparar un esquema de trabajo. Debe comenzar por el estudio de las actuaciones ya realizadas. Debe tomar nota de todas las personas que más tarde puedan ser interrogadas y de todas las circunstancias importantes.

Antes de comenzar el interrogatorio es conveniente recopilar la mayor cantidad de datos referentes al sospechoso, utilizando para ello los archivos policiales. Si el inculcado es profesional, es necesario conocer su "modus operandi", profundizando hasta conocer los más pequeños detalles. Debemos relacionar sus actuaciones con los hechos que nos ocupan, teniendo en cuenta el perfeccionamiento o degeneración de sus métodos. Sabremos así, si nos vamos a enfrentar con una persona inteligente, astuta o instintiva y si su carácter es enérgico o blando.

El momento del interrogatorio

Las características del delito y la personalidad de la persona a interrogar nos dirán si el interrogatorio debe comenzarse lo antes posible o conviene esperar.

Si el delito se ha llevado a cabo ante numerosos espectadores, es necesario aislarlos inmediatamente y proceder a tomarles declaración rápidamente para evitar que se comuniquen sus observaciones e impresiones.

Igualmente hemos de actuar con rapidez cuando el posible autor de un hecho sea una persona culta e inteligente, para no dejarle preparar una coartada.

Cuando la persona a interrogar pueda ya haber aprendido de memoria lo que tiene que decir y cómo tiene que hacerlo, es necesario provocar una espera. Un lugar en el que se note mucha actividad, puede hacerle olvidar el orden de lo que se sabe de memoria. A medida que pasa el tiempo, su estado de ánimo irá cambiando. Observándolo periódicamente nos daremos cuenta de cuando ha llegado el momento del interrogatorio.

LA FORMA DEL INTERROGATORIO

Existen dos modelos tipo de interrogatorio:

- ✓ **Libre.**
- ✓ **Dirigido o planificado.**

El interrogatorio libre se inicia sin ningún plan preestablecido y es la propia marcha del diálogo la que desarrolla el interrogatorio. Este tipo de interrogatorio tiene la ventaja de que aumenta la confianza del interrogado. Pero presenta los inconvenientes siguientes:

- ❑ Se pueden dejar sin tocar puntos importantes.
- ❑ Se emplea mucho tiempo.
- ❑ Exige un interrogador muy hábil y experimentado.

El interrogatorio dirigido está sometido a un guión redactado previamente. El interrogatorio en este caso se transforma en un cuestionario de preguntas. Este tipo de interrogatorio presenta la ventaja de que:

- ✓ Facilita el trabajo del interrogador.
- ✓ Se tocan todos los puntos previstos.

Un sistema **mixto**, libre en principio y dirigido al final, tal vez sea el esquema más útil en la mayoría de los casos.

¿Cómo deben ser las preguntas?

- ✓ Serán cortas y concisas, pero **claras, concretas y precisas.**
- ✓ La pregunta ideal es la que se puede contestar con un sí o un no.
- ✓ Sólo se formulará una pregunta, para que sólo haya una respuesta.
- ✓ No hacer las preguntas de un modo rápido, sino con la lentitud necesaria para que el interrogado las entienda.
- ✓ Evitar preguntas dirigidas, en las que en la pregunta va implícita la respuesta. Igualmente evitar las preguntas capciosas, o de doble sentido. En el primer caso, la respuesta es la que nosotros queremos; no la verdadera, tal vez. En el segundo, sembraremos la confusión en el interrogado.

¿Cómo deben ser las respuestas?

- ✓ Serán **orales.**
- ✓ Únicamente serán escritas si las circunstancias lo hacen necesario. Así, cuando se trate del interrogatorio de un extranjero y no haya intérprete o cuando el interrogado sea sordomudo.
- ✓ No se permitirá leer respuestas escritas de antemano.
- ✓ Se permitirá consultar notas.
- ✓ Cuando se hable acerca de un paraje o de un inmueble se debe permitir la realización de un dibujo o plano rudimentario, para lograr una mayor claridad.

LA OBSERVACIÓN EN EL INTERROGATORIO

La observación del interrogado debe comenzar antes del interrogatorio (cuando esté esperando en el pasillo o antesala) y, desde que éste se inicia, el interrogador debe mantener constantemente su mirada sobre el interrogado.

Normalmente en el curso del interrogatorio la persona interrogada en su gesto denotará alegría, preocupación, sospecha, emoción, miedo, etc.; son muy pocas las personas que ejercen tal dominio sobre sí mismas que no dejan traslucir sus sentimientos al exterior.

Cuando el interrogado haya terminado de dar su versión de los hechos, si hemos permanecido atentos, vigilando sus expresiones, sabremos si en él predomina la avaricia, la ambición, la prodigalidad, la frivolidad, la perversidad sexual, la glotonería o cualquier otra pasión. El odio, la envidia, la sed de venganza, el rencor y sentimientos análogos o cualquier error que cometa el interrogado en su exposición, deben ser tenidos en cuenta a la hora de verificar las preguntas.

SILENCIO

Existe la posibilidad de que la persona que vamos a interrogar se niegue a prestar declaración. Esta circunstancia ya nos habla de que tiene algo que ver con el caso, aunque no por ese silencio debemos creer que nos hallamos ante el autor del hecho.

Lo más importante es tratar de saber precisamente cuál es el motivo del silencio. Si vemos que es algo muy particular, que no tiene que ver con el caso, y contamos con varios testigos, y precisamente el que calla no es de los más importantes, no debe preocuparnos esta situación.

De todas formas, trataremos de hacerle ver que el silencio le perjudica, sobre todo si nada tiene que ver en el asunto.

MENTIRA

El inculpado tratará de mentir siempre que pueda, alterando la realidad, dando una versión de los hechos que no se ajusta, en todo o en parte, a la verdad. Las causas de esta actitud pueden ser varias. El sospechoso puede mentir, y este es el motivo más importante y más frecuente, dejándose llevar por el instinto de conservación. Pero no en pocos casos mentirá por defender su honra, su posición o su orgullo personal; en otras ocasiones lo hará por vanidad, odio, rencor, venganza, celos o por cualquier otro resentimiento. No debe tomarse nunca, pues, la mentira como síntoma de culpabilidad, hasta que no se indague y averigüe el porqué de esa mentira.

CONFESIÓN

El objeto del interrogatorio es el esclarecimiento de la verdad y ésta se alcanza cuando el inculpado emite una declaración-confesión. Pero la confesión total, sin reserva alguna, se da muy pocas veces.

Falsa confesión

- ❑ La confesión de un delito por parte de un interrogado, no implica la suspensión de las diligencias pendientes. Por el contrario, deben continuar hasta confirmar la declaración.
- ❑ A veces se hacen falsas confesiones para ganar tiempo o como coartada, declarándose autor de un hecho poco importante para eludir la grave pena del que se estudia.

- También puede ser falsa la confesión por motivos altruistas. Una persona puede declararse culpable en defensa de otra o de unos valores.

Retractación de la confesión.

- Con mucha frecuencia, el interrogado manifiesta en el Juzgado o ante el Tribunal cosa distinta a la que dijo en el despacho policial. Para justificar esta contradicción alega malos tratos o coacciones por parte del interrogador policial.
- Para evitar esta desagradable acusación es necesario que las actuaciones escritas no den lugar a dudas y la culpabilidad del supuesto coaccionado quede bien clara.

RUEDA DE RECONOCIMIENTO

Consiste en que los testigos identifiquen a una persona, a través de fotografía o personalmente, como autor del hecho.

El reconocimiento personal consiste en colocar al sospechoso junto a varias personas más, que presentan parecidas características externas.

Los testigos deben acudir a la rueda de uno en uno y previamente se les deben hacer pruebas para comprobar si son buenos fisonomistas y si tienen buena retentiva visual.

Si el reconocimiento se ha de realizar sobre fotografías se le deben mostrar varias, entre las que esté la del sospechoso. Este método no es tan idóneo como el anterior, pero a veces es eficaz.

CAREOS

Como norma, los testigos declararán por separado. No obstante, cuando sus respuestas sean discordes podrán ser sometidos a careo, es decir, «puestos unos en presencia de otros, con objeto de obtener la verdad sobre dichos o hechos».

Esta confrontación sólo debe realizarse con dos personas a la vez, excepto en casos extraordinarios, y sólo cuando no haya otro procedimiento de establecer la verdad.

El careo puede facilitar a los autores o copartícipes la ocasión de poder ponerse de acuerdo entre sí, pero si nos limitamos a las preguntas aclaratorias sobre las declaraciones contradictorias, habremos conseguido la luz apetecida. Es muy importante el careo cuando los participantes se han enemistado entre sí.

Por otra parte, el careo puede ser contraproducente si existen circunstancias de índole familiar

o de convivencia entre el inculpado y el testigo. Puede éste analizar la situación y darse cuenta que en su declaración verídica condena al inculpado.

Si se trata de una persona que vive en la misma casa, tal vez en el mismo pueblo, que diariamente ha de encontrarse con sus familiares y secuaces, es casi seguro que desvirtúe su manifestación e incluso eluda por todos los medios el careo. Si nos empeñamos en llevarlo a cabo nos dará un resultado negativo y será un triunfo más puesto en las manos del inculpado, al darle un nuevo impulso a su voluntad de resistencia. Este procura ejercer una influencia inquisitiva sobre el testigo, llegando incluso a la amenaza o insulto. Semejantes situaciones hay que evitarlas enérgicamente.

En general, hay que seguir el careo con suma atención y desconfiar de sus resultados cuando una de las personas pueda ejercer influencia sobre la otra. Así, en el caso de:

- ❑ Padres e hijos.
- ❑ Jefe y subordinado.
- ❑ Jefe de la banda y pandillero.
- ❑ Persona culta y otra menos culta; con más soltura en el diálogo frente a quien tiene dificultades de expresión; osado y tímido.
- ❑ Diferencias de edad o sexo que pueden provocar que uno de los careados se coloque en situación privilegiada frente al otro.

RECOMENDACIONES SOBRE LA PRÁCTICA DE INTERROGATORIOS A MENORES DE EDAD EN CENTROS DOCENTES¹

Con arreglo a la Ley Orgánica reguladora de la Competencia y Procedimiento de los Juzgados de Menores y, en concreto, a lo establecido en su artículo 9.1º, la competencia para conocer hechos cometidos por mayores de 14 años² y menores de edad fijadas en el Código Penal a efectos de responsabilidad criminal, tipificados como delitos o faltas, será de los Jueces de menores, mediante los oportunos expedientes y con arreglo al procedimiento establecido en esta Ley.

Precisamente, el artículo 15.1.1ª determina que quienes por razón de su cargo tengan noticia de hechos que pudieran estar comprendidos en el número 1 del artículo 9 antes señalado, deberán

¹. Extracto del escrito del Defensor del Pueblo, de fecha 5 de octubre de 1998, sobre recomendaciones para la práctica de interrogatorios a menores de edad en centros docentes.

². 12 en el original, estas edades han de entenderse según la LO 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, quedando el límite de responsabilidad fijado en los 14 años.

ponerlo en conocimiento del Ministerio Fiscal, que acordará la incoación del expediente y dará cuenta al Juez de menores.

Será el Fiscal con arreglo al apartado 2.º del artículo 15 quien dirigirá la investigación de los hechos, ordenando que la Policía Judicial practique las actuaciones que estime pertinentes para su comprobación, residiendo en el Ministerio Fiscal la defensa de los derechos del menor.

Bibliografía

- *Criminalística. Técnicas de investigación. Interrogatorios y entrevistas (Guión del Grupo II)*. Academia de Promoción de la Guardia Civil. San Lorenzo de El Escorial (Madrid), 1996.
- *Guión del Guardia Civil. Tomo II*. Academia de Guardias. Úbeda (Jaén), 1989.
- *Guión del Guardia Civil. Volumen V*. Academia de Guardias. Úbeda (Jaén), 1997.
- *Manuales de Criminalística e interrogatorios y entrevistas*. Academia de Guardias. Úbeda (Jaén), 1993.
- *Manual del Servicio de Policía Judicial de la Guardia Civil*.
- *Normas para la organización y funcionamiento del SIGC*.
- * Ley de Enjuiciamiento Criminal.
- * LO 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial (BOE 157, de 02.07).
- * LO 2/1986, de 13 de marzo, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad (BOE 63).
- * LO 5/2000, de 12 de enero (BOE 11), reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- * LO 5/1995, de 22 de mayo, del Tribunal del Jurado (BOE 122).
- * LO 8/1995, de 16 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/1995, de 22 de mayo, del Tribunal del Jurado.
- * LO 5/2000, de 12 de enero (BOE 11), reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- * Ley 38/2002, de 24 de octubre, de reforma parcial de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, sobre procedimiento para el enjuiciamiento rápido e inmediato de determinados delitos y faltas, y de modificación del procedimiento abreviado.
- * LO 5/2003, de 27 de mayo, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial; la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria, y la Ley 38/1988, de 28 de diciembre, de Demarcación y de Planta Judicial.
- * RD 769/1987 de 19 de junio, sobre regulación de la Policía Judicial (BOE 150).

* Escrito del Defensor del Pueblo, de 05.10.98, sobre recomendaciones para la práctica de interrogatorios a menores de edad en Centros Docentes.

ANEXO 5

MANUAL DE TÉCNICA DE ENTREVISTA



Guardia Civil

Unidad Técnica de Policía Judicial

EMUME CENTRAL

**Procedimientos técnico-operativos
para aplicar en las indagatorias
con implicados en hechos criminales**

El presente Manual ha sido realizado por el personal del Equipo Mujer Menor Central de la Unidad Técnica de Policía Judicial de la Guardia Civil que seguidamente se cita:

José Luis González Álvarez

José Ibáñez Peinado

Ana María Muñoz Rodríguez

Carlos Igual Garrido

Se ha redactado para uso interno del personal de la Guardia Civil, especialmente el de las Unidades de Policía Judicial, y sus contenidos se revisan y actualizan periódicamente.

La correspondencia sobre el mismo debe dirigirse a:

Guardia Civil

Unidad Técnica de Policía Judicial

Equipo Mujer Menor Central

C/Guzmán el Bueno nº 110

28071 – Madrid

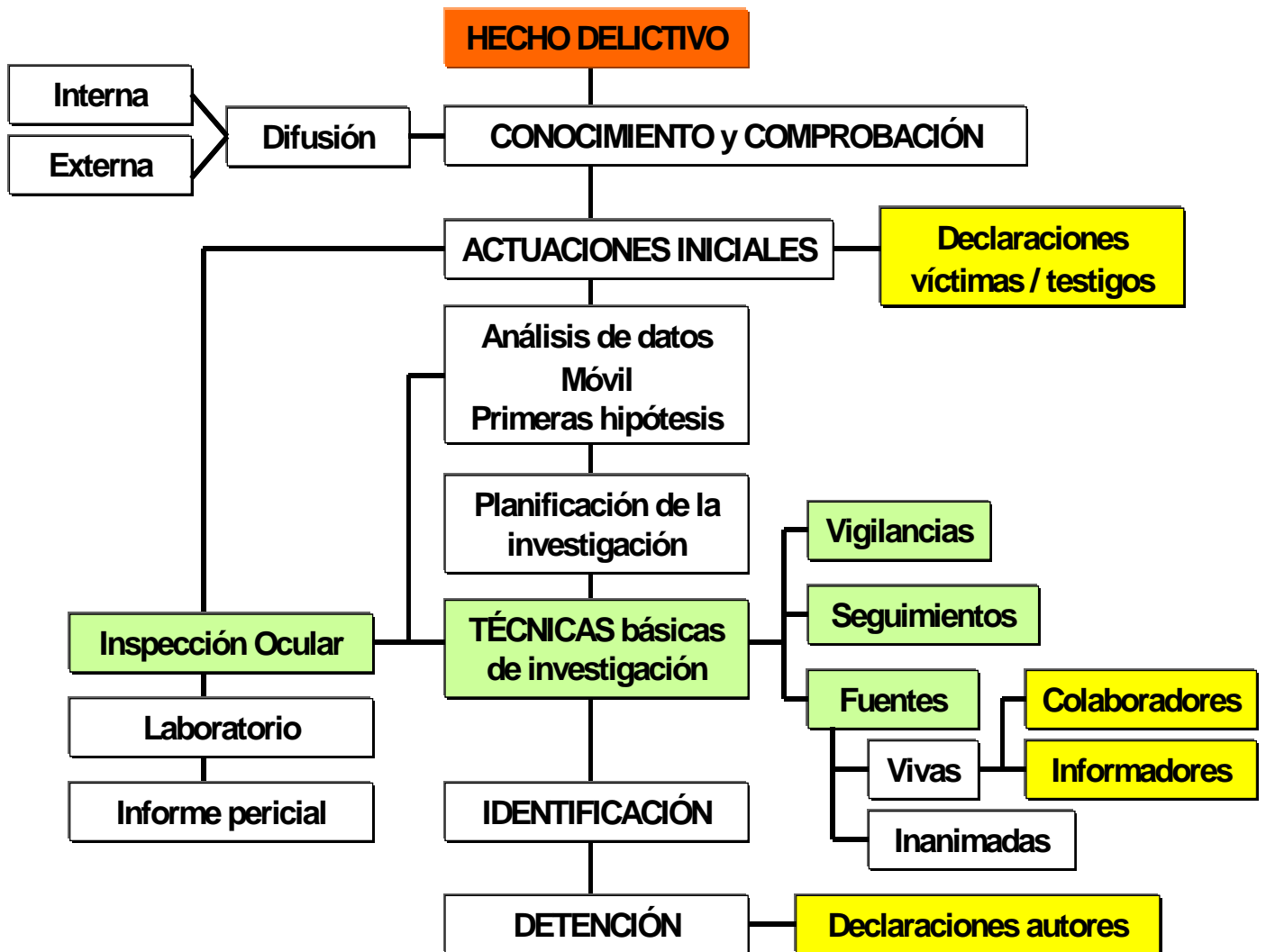
Teléfono: 91 514 60 00 extensiones 8319 y 8321

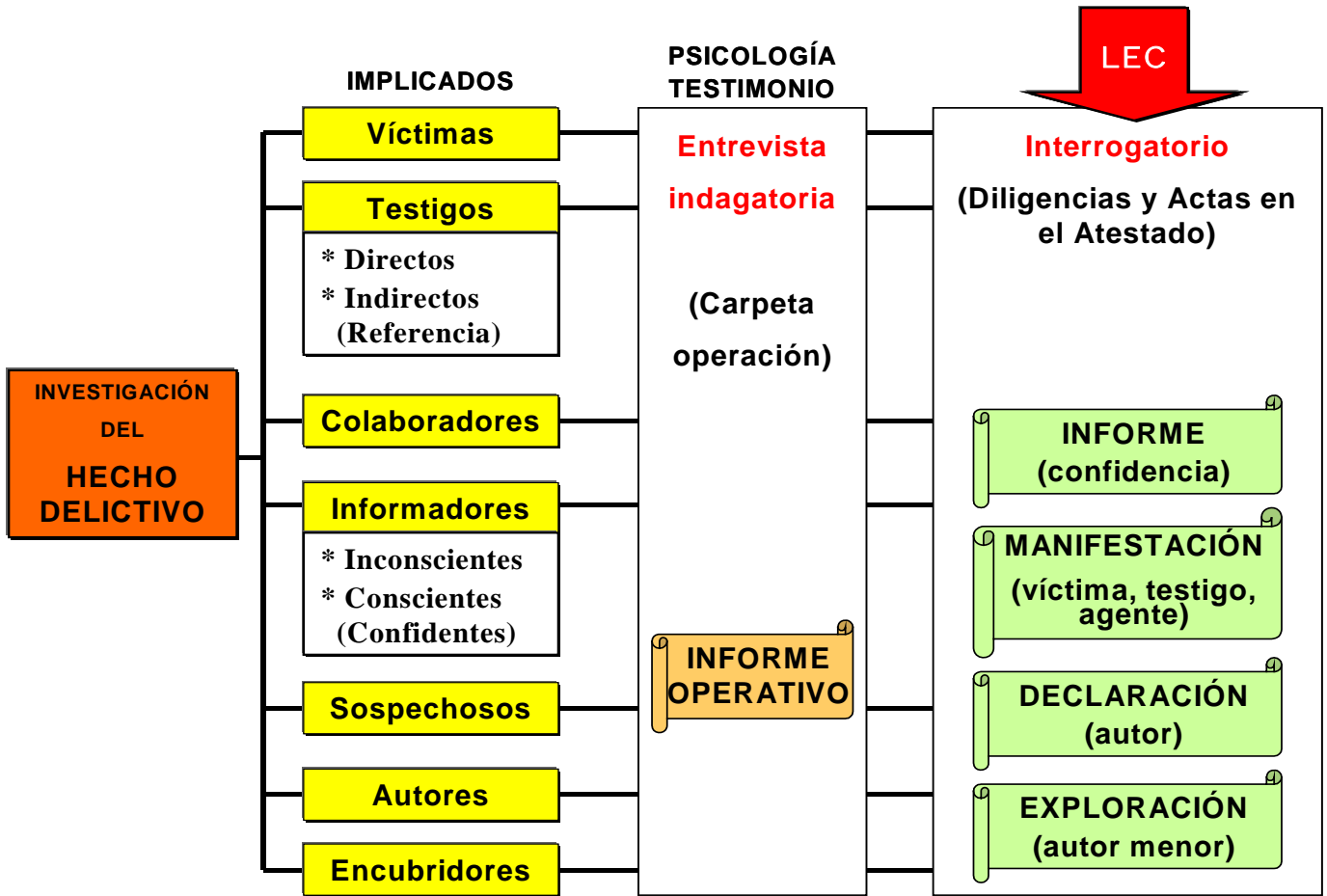
Fax: 91 514 6284

e-mail: utpj_reg@guardiacivil.es



Método general de Investigación Criminal





Lógica de la entrevista policial

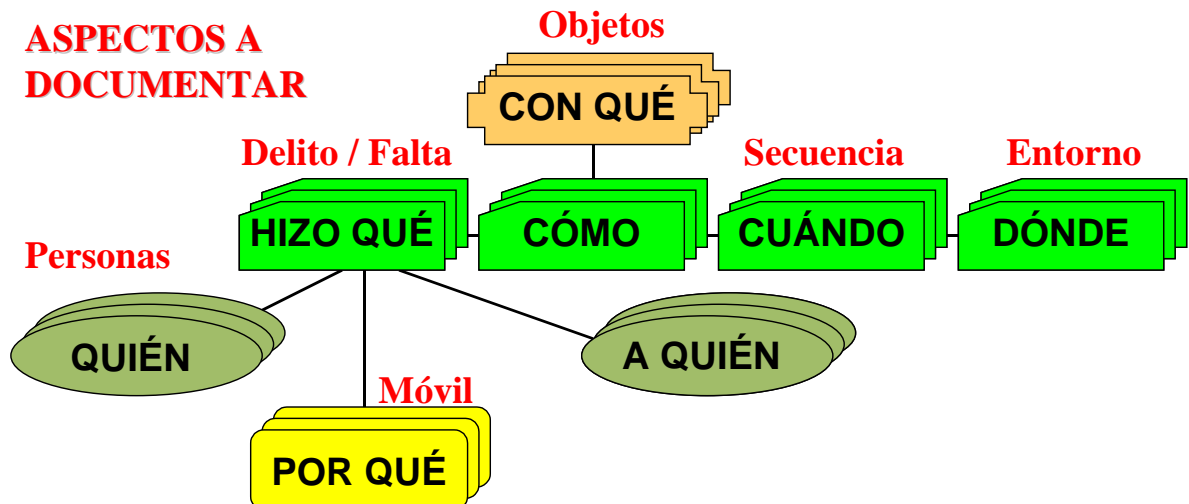
1

OBJETIVO: conseguir información JUDICIALMENTE significativa

En **CANTIDAD:**
 . Mucha (toda)

De **CALIDAD:**
 . Correcta
 . Variada

ASPECTOS A DOCUMENTAR



1. IMPORTANCIA DEL TESTIMONIO

El **OBJETIVO** común de todos los que participan en las investigaciones criminales (Policías, Abogados y Jueces, principalmente) consiste en reconstruir del modo más exacto posible cómo han ocurrido los acontecimientos investigados y qué personas resultan verdaderamente implicadas. Para ello se emplean diversos métodos, y uno de ellos consiste en obtener y registrar los **TESTIMONIOS** (atestaciones, declaraciones o aseveraciones sobre las cosas) de los testigos y víctimas que presenciaron o vivieron los hechos que se investigan y del resto de las personas implicadas (sospechosos y / o autores, por ejemplo).

La **RELEVANCIA** de esta recogida de declaraciones viene dada, bajo un prisma **cuantitativo**, por el hecho de que hay personas implicadas en casi todos los casos investigados, puesto que prácticamente toda actuación investigativa pasa por entrevistar a alguien más o menos relacionado con el caso, lo que no ocurre con otras técnicas más dependientes del hallazgo de indicios específicos (como casquillos, huellas dactilares,...). Por apoyar con cifras esta importancia, durante el año 2001 las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (Cuerpo Nacional de Policía y Guardia Civil, unos 140.000 hombres) conocieron un total de 1.905.118 infracciones penales (delitos y faltas; según datos recogidos por el Gabinete de Coordinación del Ministerio del Interior). Así, como en casi todos los atestados policiales encontramos diligencias conteniendo manifestaciones de personas que presenciaron los hechos, que los sufrieron, de personas próximas a las víctimas (familiares o vecinos), de transeúntes, de sospechosos, etc., contando con que hubiera una sola entrevista por caso conocido, se puede estimar que durante ese año los cuerpos policiales citados realizaron, como mínimo, unas 5.219 entrevistas al día, a las que hay que sumar todas aquellas realizadas a otros implicados en cada investigación y las realizadas por otros Cuerpos (policías autonómicas y locales). Por otra parte, ¿cuánto de su tiempo profesional dedican los agentes policiales a entrevistar víctimas, testigos o sospechosos? Aunque no se cuenta con datos de nuestro país, en un estudio realizado en Alemania se informa de que sus oficiales de policía dedican entre el 70 % y el 80 % a estas tareas.

Desde un prisma **cualitativo**, las personas entrevistadas constituyen una fuente vital de información que facilita pistas, datos o referencias que enfocan o dirigen las demás actuaciones policiales, dándose además la circunstancia de que en algunos casos sólo se cuenta con esta información por no existir otro tipo de indicios. Cuando la información es exacta o fiable, y extensa o completa, esa dirección es acertada y puede conducir a la resolución del caso y a la

detención del culpable; sin embargo, cuando esos parámetros fallan la dirección es desafortunada y se puede llegar, en el peor de los casos, a inculpar a un inocente.

Aunque conceptualmente cabe distinguir entre **toma de manifestación** (cuando el testimonio se recoge de testigos o víctimas) y **toma de declaración** (cuando el testimonio es de sospechosos o imputados), en lo sucesivo se hablará del procedimiento general de obtención de datos indistintamente, entendiendo como tal la recogida del testimonio tanto de víctimas o testigos como de sospechosos o implicados que voluntaria y más o menos honestamente deseen informar al entrevistador.

Como las personas que atestan o aseveran cosas lo hacen siempre sobre sucesos pasados, precisamente por las características de la propia condición humana, la memoria y la capacidad de expresión de lo recordado se ven sujetas a **limitaciones** que las hacen imperfectas, vulnerables e influenciadas, con lo que **INEVITABLEMENTE, TODOS LOS TESTIMONIOS SERÁN INCOMPLETOS Y PRESENTARÁN INEXACTITUDES**. En la sección siguiente se detallan los principales factores determinantes de estas limitaciones.

2. LIMITACIONES DEL TESTIMONIO

2.1 En el momento de **PRESENCIAR** el hecho, los procesos mentales de percepción y atención se ven influidos por factores que determinan que, inevitablemente, **NO SE PROCESA** toda la información sobre lo que ocurre. Por citar algunos de estos factores:

- Las **condiciones ambientales**, como la iluminación, la proximidad al lugar de comisión, el ruido, etc., determinarán una mejor o peor percepción de unos aspectos respecto a otros.
- Como los hechos criminales suelen ser inesperados y rápidos, **sorprenden** y desconciertan a las personas, que tardan un tiempo en reaccionar y en tomar verdadera conciencia de lo que está pasando.

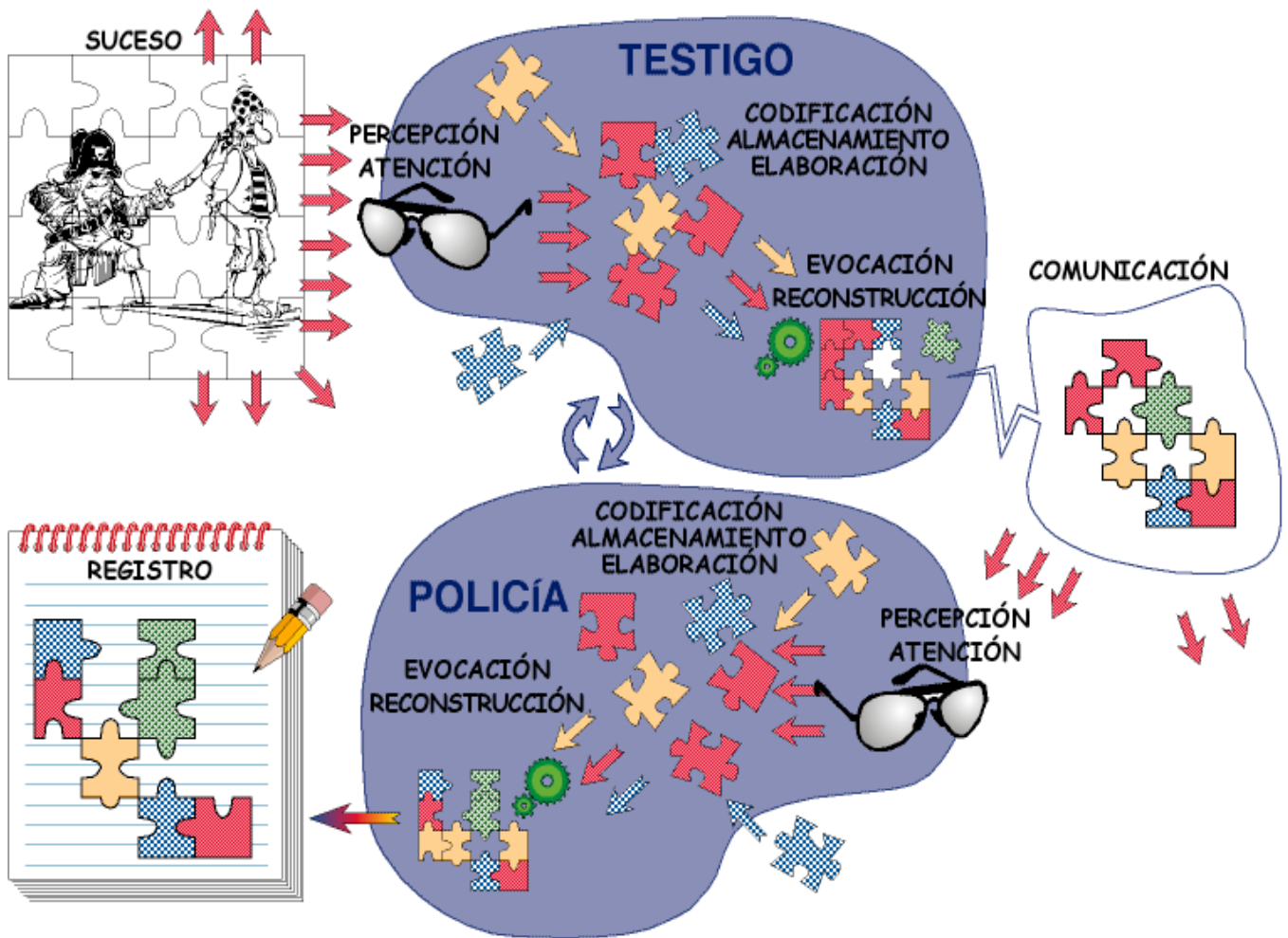
- En cuanto se dan cuenta del hecho, surgen pensamientos (significados) y sentimientos (valoraciones) en la mente del espectador que **ocupan recursos cognitivos**, que se detraen de otras operaciones, como las de percepción.
- También en cuanto se toma conciencia de la amenaza que supone el hecho surge **ansiedad** o miedo, que restan recursos a la capacidad de observación.
- La capacidad humana para procesar información es **limitada**: en cada momento sólo se puede prestar atención a una cosa o realizar una tarea, por lo que si ocurren distintos hechos simultáneamente será imposible percatarse de todos.
- Los datos son innumerables y llegan por **distintas vías** sensoriales: visual, auditiva, olfativa, y táctil, principalmente.
- El **comportamiento** (conducta motora: postura, gestos, acciones...) determina a qué información se va a exponer la persona, determinando también un punto de vista único de percepción del suceso.
- **2.2** Durante el **ALMACENAMIENTO** o retención de los datos que han entrado en el sistema de memoria, influyen otras variables que determinan la **ELABORACIÓN** del material, haciendo que el recuerdo no sea una réplica exacta de lo vivido, sino más bien una "sopa" en la que se pueden encontrar diversos ingredientes: Por un lado están los **datos** que se han percibido, que se representan simultáneamente a distintos niveles de precisión (como las resoluciones de una imagen informática), que van desde un nivel general hasta uno de alto detalle, pasando por niveles intermedios, siendo más accesibles las representaciones menos detalladas. Por otra parte, existen dos formatos de representación: códigos conceptuales (listas de atributos o características significativas, como las definiciones de un diccionario, que tienden a ser imprecisas o incompletas, y que son rápidamente accesibles y fáciles de comunicar) e imágenes (como un mapa o un dibujo, muy precisas, pero de más difícil acceso y más complicadas de describir verbalmente). La mayoría de los acontecimientos se representan simultáneamente de ambos modos.
- Como el individuo necesita hacer comprensible, consistente o coherente lo que ha vivido, interpreta, deduce, supone y reconstruye lo que pueda faltar, **añadiendo**

información inconscientemente. El sujeto seguramente ya posee un conocimiento previo (esquema) sobre el acontecimiento vivido, con lo que el material nuevo se comprende gracias a esa información y se integra con los numerosos datos ya existentes en la memoria, más o menos relacionados o familiares.

- Datos sobre el hecho de distinto grado de fiabilidad que no han sido directamente percibidos, sino provenientes de **otras fuentes**: comentarios de otros testigos, de familiares, de amigos, información gratuita proporcionada por los propios agentes policiales, informaciones proporcionadas por los medios de comunicación, etc.

2.3 A la hora de **EVOCAR** lo ocurrido, se ponen en marcha mecanismos mentales para buscar la información requerida entre la "sopa" de la que se hablaba el apartado anterior. A la hora de recordar, más que apretar el botón de reproducir se oprime el de **RECONSTRUIR**, y esta reconstrucción se ve afectada por diversos factores:

- La variable más importante aquí es el **paso del tiempo**. A medida que pasa, la memoria humana tiende a cometer más errores, tanto de omisión (olvido de detalles) como de comisión (equivocaciones, confundiendo detalles erróneos como verdaderos).
- En todo caso recordar supone un **esfuerzo de concentración**, puesto que requiere revisar el material guardado para acceder y seleccionar los datos relevantes, esfuerzo que tendrá que ser más o menos intenso según la profundidad o el detalle al que se quiera llegar.
- El informante tendrá sus **razones** para colaborar con los agentes, por lo que estará más o menos motivado para esforzarse en recordar: quizá no quiera verse implicado en la investigación, quiera olvidar el hecho cuanto antes, el informador puede estar implicado de alguna forma y trate de ocultar datos, etc...
- En el momento de prestar declaración tendrá también unas **preocupaciones** personales prioritarias (necesidad de resolver problemas administrativos, laborales, familiares, ...), por lo que estará más o menos centrado en la tarea de recordar y tendrá más o menos prisa por terminar.



- Grado de activación emocional (**ansiedad**): en el momento de recordar pueden experimentarse síntomas parecidos a los vividos durante el hecho, que dificultan la concentración en la tarea.
- Grado de **confianza** en sí mismo de cara a la tarea: ante la inevitable falibilidad del recuerdo, el testigo puede percibirse a sí mismo como poco competente para recordar y comunicar lo recordado, por lo que puede pensar que no lo está haciendo bien o que la información que facilita no es adecuada, distrayéndose y deseando terminar cuanto antes.
- **Nº de intentos** que se hagan por recordar: a más intentos, se obtendrá más información.

- Condiciones del **entorno**: lugar, personas, distracciones,...
- Ampliando lo que se dijo en el apartado (2.2), la **representación** de un evento resulta ser una colección de características individuales relacionadas que se procesan independientemente. Pues bien, cada una de ellas puede ser, a su vez, más o menos exacta, verificándose además que la exactitud de una no predice la exactitud de las otras; es más, se puede dar el caso de recordar unas y no otras (por ejemplo, no recordamos un nombre, pero sabemos cuantas sílabas tiene, si es corriente o no, y la letra por la que empieza).

2.4 El recuerdo tiene que ser **COMUNICADO** por algún medio, y aquí la habilidad o competencia comunicativa del informante determinará si la **TRANSMISIÓN** de todo aquello que ha conseguido recordar es adecuada o no. Algunas fuentes de influencia al respecto pueden ser:

- El informante maneja habitualmente información de tipo **coloquial**, cuando lo que necesita el investigador es detalle: lo habitual es escuchar "había una taza de café", cuando lo preciso es (exagerando) "había un recipiente de cerámica de unos 7 cm. de diámetro con líneas rojas y verdes en los laterales, cuyo 80% de capacidad estaba ocupada por un líquido de tono oscuro de consistencia parecida al agua".
- **Omisión** de datos de modo unilateral: el comunicante que no conoce a fondo las rutinas policiales no cita información que recuerda por desconocer su relevancia de cara a la investigación, cuando es posible que para el investigador sean datos valiosos. Por ejemplo, si el autor del hecho fumaba y arrojó una colilla en un cenicero, puede ser vital recoger esa colilla para obtener el perfil genético a través del estudio del ADN, pero seguramente el testigo o víctima lo ignore y no cite ese detalle.
- Riqueza y precisión del **vocabulario** que maneje el informante.

2.5 La última etapa en la obtención de las declaraciones, el **REGISTRO** del testimonio, también puede verse afectada por distintos factores:

- El entrevistador en lugar de anotar los datos los confía a su **memoria**, sufriendo esta información todas las influencias apuntadas anteriormente.
- **No se transcribe o recoge** información facilitada por el informante.
- **Errores** en la anotación de datos: prisa, empleo de una estrategia de registro poco efectiva o sistemática, ...
- **Pérdida** de notas, apuntes...

3. ESTILO

Además de todo lo dicho, la forma de llevar adelante los diversos pasos del procedimiento investigador puede influir agravando esta problemática de la fragilidad del testimonio, en el sentido que a los errores inevitables citados en la sección anterior se sumen nuevos errores provocados por la interacción del implicado con los actores del sistema legal. Generalmente, el agente policial es el primero en recoger el testimonio, y su **ESTILO** de entrevista resulta decisivo para la exactitud del mismo. Por terminar de repasar fuentes de influencia, ahora podemos señalar las siguientes:

- **Interrumpir** al testigo, frecuente en las entrevistas policiales tradicionales, conduce a perder información, ya que se afecta a su concentración y éste puede "aprender" a "esperar" interrupciones, por lo que pensará que dispone de poco tiempo para decir lo que sabe y no le merecerá la pena esforzarse en recordar en profundidad.
- Las **preguntas específicas** formuladas de forma que puedan responderse con pocas palabras elicitan escasa información, ya que preguntas fugaces elicitan respuestas fugaces (la pregunta: “*¿De qué color era el pantalón del tercer atracador?*”, se contesta con una palabra: “*Azul*”). El uso excesivo de este tipo de preguntas acarrea dos grandes problemas: por un lado, los testigos se concentran menos en sus recuerdos y no tienen que hacer mucho esfuerzo, por lo que manejan información superficial; por otro, el formato de respuesta directa elicitó sólo la información solicitada, por lo que se pierde la información disponible que no es requerida

específicamente, y, más aún, de la que es requerida sólo se obtienen los detalles concretos que se preguntan, perdiéndose aquellos que el investigador no anticipa.

- Es frecuente también que la **secuencia de preguntas** que realiza el agente no esté bien planificada, y que no guarde relación con las representaciones mentales del testigo sobre el hecho. Esto puede hacerse de distintas formas:
 - Algunos entrevistadores siempre preguntan en el mismo **orden**, independientemente de quien sea el testigo, como si estuvieran leyendo un formulario: quién, qué, cuándo, cómo, dónde, por qué.
 - En otros casos, el investigador interrumpe al testigo para preguntarle algo que ya había comentado con **anterioridad**, que no tiene relación con lo que en ese momento está relatando. Y lo hace porque en vez de escuchar al informante, ha dedicado los segundos anteriores a darle vueltas a esa otra información que creía interesante, perdiéndose seguramente otros datos valiosos por ir con retraso respecto al informante.
 - El orden de preguntas es **arbitrario**, va a saltos temporales, o es independiente de las respuestas de los testigos: cada pregunta de detalle se refiere a un momento diferente del hecho, pertenece a una distinta modalidad sensorial (visual: “¿De que color era el coche en que huyeron?”; auditiva: “¿Pudo oír como llamaba menganita al más alto?”), o dentro de una misma modalidad corresponden a varias imágenes mentales (el rostro de un atracador, el arma,...). Todo ello desconcierta al testigo y le obliga a realizar un mayor esfuerzo, fatigándose antes.
 - **Alternar preguntas** de conocimiento general (“¿Podría describir lo que hizo tal atracador desde que entró hasta el final?”) con preguntas de detalles del crimen (“¿De qué tipo era el arma?”), supone también un incremento de esfuerzo para el informante.
- Excesivo afán de **protagonismo** del entrevistador: a veces parece que “lucha” por permanecer en primer plano, “controlando” o “dominando” en todo momento al

testigo, olvidando que quien tiene la información es su interlocutor, y que por tanto él es el protagonista, quien más tiene que hablar y quien tiene que llevar la iniciativa. A esto hay que sumar que lo corriente es que el informante se sienta cohibido ante la autoridad del entrevistador, por lo que suele esperar pasivamente a que éste pregunte o diga lo que hay que hacer, sin asumir un papel activo.

- Para terminar con las fuentes de influencia debidas al procedimiento, se han observado en las entrevistas policiales tradicionales otras técnicas menos severas que también restan efectividad a la obtención del testimonio:
 - Las **preguntas formuladas en modo negativo**, del tipo "*¿usted no recuerda si ..., verdad?*", sugieren que el investigador cree a priori que el testigo no conoce la respuesta, favoreciendo que conteste con un "*no lo se*" confirmatorio.
 - **Expresiones no neutrales (sugereentes)**. Algunos entrevistadores construyen preguntas usando una forma que parece confirmar una determinada hipótesis ("*Era una mujer de complexión muy fuerte ¿verdad?*"), en lugar de hacerlo de modo neutral ("*¿Puede usted describir la complexión de la persona que vio?*"). Esto plantea dos problemas: el testigo puede entender que la sugerencia es correcta, decidiéndose a facilitar una respuesta afirmativa (puede pensar que, a fin de cuentas, el investigador sabe más del caso); por otro lado, cabe la posibilidad de que se introduzca un sesgo para la posterior recolección de datos sobre el hecho (se incorpora ese dato al recuerdo del testigo, y a partir de entonces lo relatará como de su propia cosecha).
 - **Lenguaje inapropiado**. Frecuentemente algunos entrevistadores usan un lenguaje que suena demasiado formal, literario o que sobrepasa la capacidad del testigo. Esto crea una barrera psicológica entre ambos, que debilita la relación interpersonal durante la entrevista al aumentar la ansiedad o nerviosismo del informante. Como ya se ha recordado en otra parte de este documento, si hay ansiedad de por medio los recursos cognitivos que se dedican a procesarla se distraen de las tareas de recuerdo, con lo que desciende el rendimiento (no hay que olvidar que la persona es como una "máquina" de procesar información de capacidad limitada).

- **Prisa.** Se observa que muchos entrevistadores parecen tener siempre mucha prisa por hacer preguntas: no dejan pasar ni un segundo entre el fin de la respuesta y la siguiente pregunta, por lo que no permiten que el testigo desarrolle más la respuesta que acaba de facilitar. Además, este ritmo se contagia al informante, quien se da cuenta de esa prisa y tiende a contestar de forma rápida y breve, sin elaborar suficientemente su recuerdo.
- **Interpretaciones.** Los testigos pueden facilitar descripciones de tipo objetivo ("*el asaltante medía 7 metros de estatura*") o en modo subjetivo ("*parecía un repartidor de periódicos*"). Es posible que si el agente no está atento, asuma datos subjetivos como objetivos, introduciendo sesgos en las investigaciones.
- **Omisión de preguntas sobre pistas auditivas.** Suele olvidarse preguntar detalles acerca de características que se hayan percibido por vía auditiva: acento, estilo de habla (jerga), palabras específicas escuchadas, volumen o tono de voz, defectos en la dicción,...

4. OPTIMIZACIÓN DEL TESTIMONIO

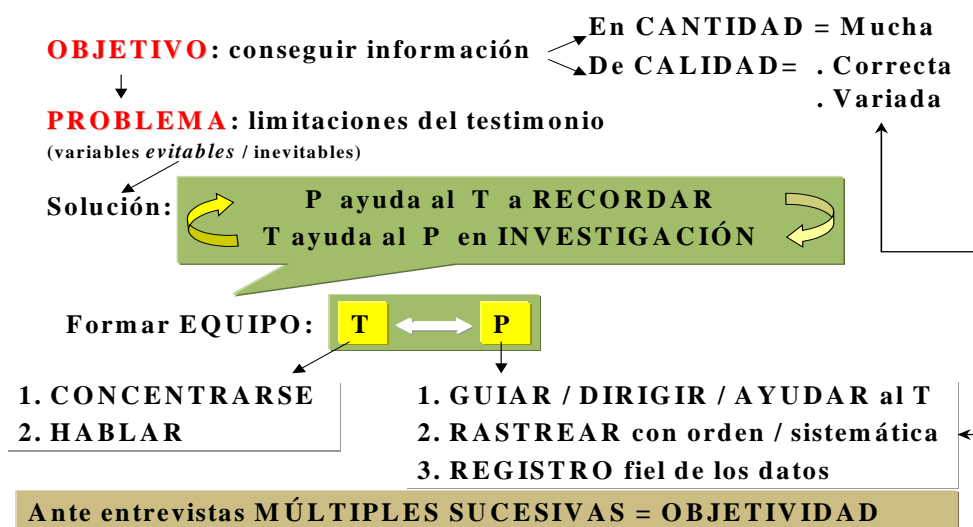
Aunque hay fuentes de influencia INEVITABLES que hacen que los testimonios no sean nunca del todo fiables, otras de las influencias negativas SÍ que son susceptibles de neutralización por los entrevistadores. Será necesario por tanto ORGANIZAR LA ENTREVISTA POLICIAL para poner coto a esas fuentes de error, teniendo en cuenta los siguientes **PRINCIPIOS**:

- El **OBJETIVO** que tiene que guiar la intervención del investigador es conseguir información **EXTENSA** (en cantidad) y **FIABLE** (de calidad, exacta).
- La información la posee y la tiene que facilitar el testigo, por lo que **EL TESTIGO ES EL PROTAGONISTA** de la entrevista. Como llegará en una actitud pasiva, expectante, habrá que invitarle a que forme **EQUIPO** con los investigadores, para que se sienta uno más y participe activamente.

- Recordar supone mucho ESFUERZO, y será el testigo quien tenga que trabajar duro. Como en las cosas de la mente no suele dar buenos resultados la presión o las exigencias, es más eficaz CONSTRUIR una buena RELACIÓN INTERPERSONAL entre investigador y testigo antes de pedirle ese gran esfuerzo. Para ello es imprescindible habituarse a poner en práctica ciertas CONDUCTAS de apoyo, evitando otros comportamientos.
- Una vez establecida esa relación facilitadora, la tarea del entrevistador eficaz será AYUDAR y ANIMAR al testigo a que recuerde, FACILITANDO las condiciones para ello y GUIANDO sus recuerdos hacia lo policialmente significativo.
- El que tiene que HABLAR es el testigo, a su propio ritmo.
- Para conseguir todo lo anterior, el investigador tiene que FORMARSE, adquiriendo una serie de HABILIDADES de comunicación interpersonal que luego tendrá que aplicar con flexibilidad, adaptándose a cada situación particular.
- Además esas habilidades tendrán que estar INTEGRADAS de un modo estratégico en un procedimiento estructurado de entrevista, ajustándose a unas fases y siguiendo la secuencia más rentable.

Logica de la entrevista policial

2



5. GUÍA para obtener una declaración extensa, completa y exacta.

5.1 INTRODUCCIÓN: Acogida, presentaciones y establecimiento de la relación

Qué decir (**componentes verbales** de la comunicación interpersonal):

5.1.1 Fórmulas de recepción: *Buenos días,... pase por aquí, por favor,...*³

5.1.2 Informar: nombre, destino, cargo, grado de responsabilidad en la investigación...

5.1.3 Preguntar su nombre, y en lo sucesivo llamarle por él. Acuerdo para tutear (si se cree oportuno).

5.1.4 Hablar un par de minutos sobre un tema neutro, que no tenga relación alguna con el hecho a investigar: algo de actualidad, datos sociodemográficos del entrevistado (en que trabaja, si está casado/a, si tiene hijos, etc). Incluso puede ser pertinente facilitar información personal real (genuina) semejante.

“Veo que eres de León; yo tengo allí familia. ¿En que barrio vives?”

5.1.5 Si el interlocutor parece nervioso, expresar comprensión, proximidad, facilitando la expresión de las emociones e incluso el llanto:

“¿Qué tal te encuentras? ¿Cómo te sientes? Comprendo que esto ha sido para ti un mal trago. Me hago cargo de... Te estoy escuchando y noto que...”

Cómo se dice (**aspectos no verbales de la comunicación**): cuidar la expresión facial, mantener contacto ocular, dar la mano, claves vocales (tono, volumen, expresiones adecuadas...), postura ligeramente inclinada hacia el interlocutor (expresando proximidad), gestos tranquilos, evitando tics, etc.

³ Las frases que se apuntan en esta guía son orientativas; cada investigador puede adoptarlas o construir las nuevas según su estilo personal; pueden ser formuladas en forma de usted o tuteando, según se haya acordado.

5. 2 Informar del propósito y de las condiciones de la entrevista (para enfocar el recuerdo).

Qué se dice:

5.2.1 El entrevistado es quien vivió el hecho y quien posee la información que el entrevistador necesita, por lo que juega un papel central y es quien más tiene que hablar, a su propio ritmo, marcando la pauta de la entrevista. **Responsabilizar** al entrevistado y explicarle **que se espera que facilite la máxima información posible** sobre el suceso, e instruirle para que lo haga activamente, sin esperar a que se le pregunte. Concepto de equipo.

“Tu eres la persona que has presenciado el crimen, mientras que yo no estaba allí, así que dependo completamente de lo que me digas sobre lo que pasó. No esperes que yo te haga muchas preguntas; más bien espero que seas tú quien más tiempo esté hablando. Formamos un equipo en el que tú tienes más peso que yo”.

5.2.2 Estimular a que diga **todo cuanto pueda**, aunque le parezca insignificante o irrelevante. Insistir y enfatizar que todos los detalles son importantes.

“Algunas personas guardan información porque no están muy seguros de que sea importante. Por favor, no elimines nada en tu relato, y dime todo cuanto recuerdes, incluyendo cosas que creas que no son importantes / significativas / relevantes.”

5.2.3 Solicitar al entrevistado **que no introduzca conjeturas ni invenciones**. El animar a que lo diga todo no debe dar pie a que se hable sin sentido.

“Por favor, intenta describir objetivamente lo que viste. Es preferible contar con pocos datos fiables que con muchos dudosos, ¿no te parece?”

5.2.4 Indicar cómo va a ser la entrevista: recuerdo libre extenso (con sus propias palabras), preguntas aclaratorias y resumen final.

Cómo se dice: en el lenguaje del entrevistado, manteniendo un adecuado tono y ritmo, modelando un estilo de comunicación pausado (no hay prisa), dando instrucciones breves y sencillas.

5.3 Similitud suceso-entrevista: instrucciones para que reinstaure mentalmente el contexto del suceso.

“Para facilitar el recuerdo, durante esta entrevista intenta reconstruir en tu mente el contexto que rodeó al incidente. Mentalmente, sitúate allí, en el momento en que el incidente sucedió. No hace falta que digas nada. Imagina...”

* Lo emocional:

“... ¿Cómo te sentías en ese momento? ¿Cuál era tu estado de ánimo?”

* Lo cognitivo:

“... ¿Qué pensabas? ¿Qué significaba para ti lo que estabas viviendo? ¿Qué creías que iba a pasar? ¿Qué te decías a ti mismo?”

* Lo conductual:

“... ¿Qué estabas haciendo antes / durante / después del suceso? ¿Qué dijiste y a quién?”

* Lo ambiental:

“Recuerda en dónde estabas, con quién, en qué condiciones (colores, sonidos, olores, objetos del entorno físico, iluminación, proximidad física de otras personas, temperatura...)”

5.4 Solicitar un relato libre:

Qué se dice:

5.4.1 *“Dime ahora con tus propias palabras qué fue lo que viste... lo que pasó”.*

5.4.2 Animarle a que recuerde algo más.

Cómo: escuchar **sin interrumpir**, parafraseando, **aguantando silencios** y formulando expresiones que animen a continuar hablando *“uhm...” “ si”... “ya veo”...“entiendo”... “prosigue”...* “ ¿algo más?... Se pueden tomar breves notas que luego sirvan para organizar la redacción de los datos significativos. Incluso se puede pedir al testigo que dibuje un **croquis** sobre el lugar en que ocurrió el hecho, ya que el esfuerzo le puede servir para recordar detalles y situarse.

5.4.3 Si es preciso, empezar a **REDACTAR** la diligencia de manifestación, **de forma conjunta con el informador**: el entrevistador va escribiendo en voz alta y/o a la vista del testigo (en el ordenador o a mano) lo que éste ha dicho en el relato libre, **sin formular preguntas**, dando ocasión al testigo para que espontáneamente vaya añadiendo datos y aclarando posibles contradicciones. Cuando falte información sobre algún aspecto relevante, escribir de forma pausada, para que el testigo amplíe esos aspectos con sus propias palabras. Si aún así falta información relevante, habrá que pasar a la siguiente fase.

5.5 Preguntas concretas sobre lo expresado en el relato.

Qué se dice y cómo:

5.5.1 **Activar imágenes** (episodios concretos del suceso especialmente informativos, de uno en uno, dejando tiempo), y sondear los datos de cada esquema mental (preguntas compatibles), adaptándose al ritmo del entrevistado. **Servirse del croquis** dibujado previamente. **Reinstaurar mentalmente cada contexto particular.**

5.5.2 Empezar con preguntas abiertas y proseguir hasta las cerradas; no dar alternativas; no facilitar datos sobre el caso; preguntas no sugerentes, ni sesgadas; preguntas sencillas, centradas, concisas.

5.5.3 Dejar unos segundos entre cada respuesta y la siguiente pregunta; ritmo verbal pausado; animar al interlocutor a que hable.

5.5.4 Explorar impresiones y comentarios subjetivos.

“¿Qué me puedes decir de...? Has comentado que... ¿recuerdas si...? ¿Puedes describir la ropa de...? ¿Pudiste oír si...? ¿Pudiste ver si...? ¿Qué te hizo pensar que...? ¿Podrías concretar más ese aspecto? ¿Podrías explicarme eso?”

5.5.5 Durante las preguntas, seguir cultivando la relación interpersonal: emplear su nombre, empatizar, adaptarse a su ritmo...

5.5.6 Tras explorar cada episodio, redactar lo expresado por el testigo.

5.6 Intentos múltiples de recuerdo.

(Sólo cuando la investigación sea importante)

5.6.1 Invitar a **que se esfuerce**, dando instrucciones para que preste más atención a los procesos internos que a lo que ocurre fuera de él. Animarle y ayudarle.

“Es muy importante que te concentres en la tarea de recordar. Como ya sabes, recordar supone un esfuerzo, por lo que trataré de ayudarte lo más posible. Intenta no prestar atención a lo que ocurre en el entorno, y focaliza toda tu atención en lo que estás recordando. No tengo prisa. Es muy importante que te concentres. Vete a tu ritmo. Lo estás haciendo muy bien. Tu colaboración nos está siendo de gran ayuda. Tus comentarios son muy valiosos para la investigación. En general, cuantos más intentos hagas por recuperar un episodio particular, más información será recordada. Por favor, piensa un poco más sobre el incidente, e intenta recordar algo más sobre...”

5.6.2 Recordar en **orden inverso** / diferente: desde el final o a partir de un momento significativo del suceso hacia el principio.

“ Es natural repasar el incidente de principio a fin; sin embargo, trata ahora de repasar los sucesos en orden inverso. Intenta empezar con la cosa que más te impresionó del suceso y después vete a partir de ahí, hacia atrás”.

5.6.3 Cambiar de **perspectiva**: ¿Qué hubiera visto desde otro lugar del entorno, o desde el punto de vista de otra persona presente en el suceso?

“Intenta recordar el incidente desde diferentes perspectivas que hayas podido tener, o adopta la perspectiva de otros que estaban presentes durante el incidente. Por ejemplo, trata de ponerse en el papel de un personaje importante del incidente, y piensa qué debe haber visto esa persona, pero trata de ser objetivo.”

En cada una de estas técnicas, activar imágenes correspondientes a información nueva y explorarlas detenidamente. Redactar en la diligencia lo que vaya surgiendo en cada momento.

5.7 Resumen, agradecer el esfuerzo / elogiar la dedicación, y despedida.

5.7.1 Fórmulas de **resumen** (por el entrevistador) para revisar los datos aportados y dar otra oportunidad para ampliar o retractarse.

“Estamos llegando al fin de la entrevista. Si te parece, podemos repasar brevemente los datos que hemos recogido. Me has dicho que.... ¿Estás de acuerdo? ¿Puedes matizar algún extremo? ¿Quieres añadir algo más? ¿Recuerdas algo más sobre este punto? ¿Hay algo de lo que no estés seguro que prefieras eliminar de tu declaración?”

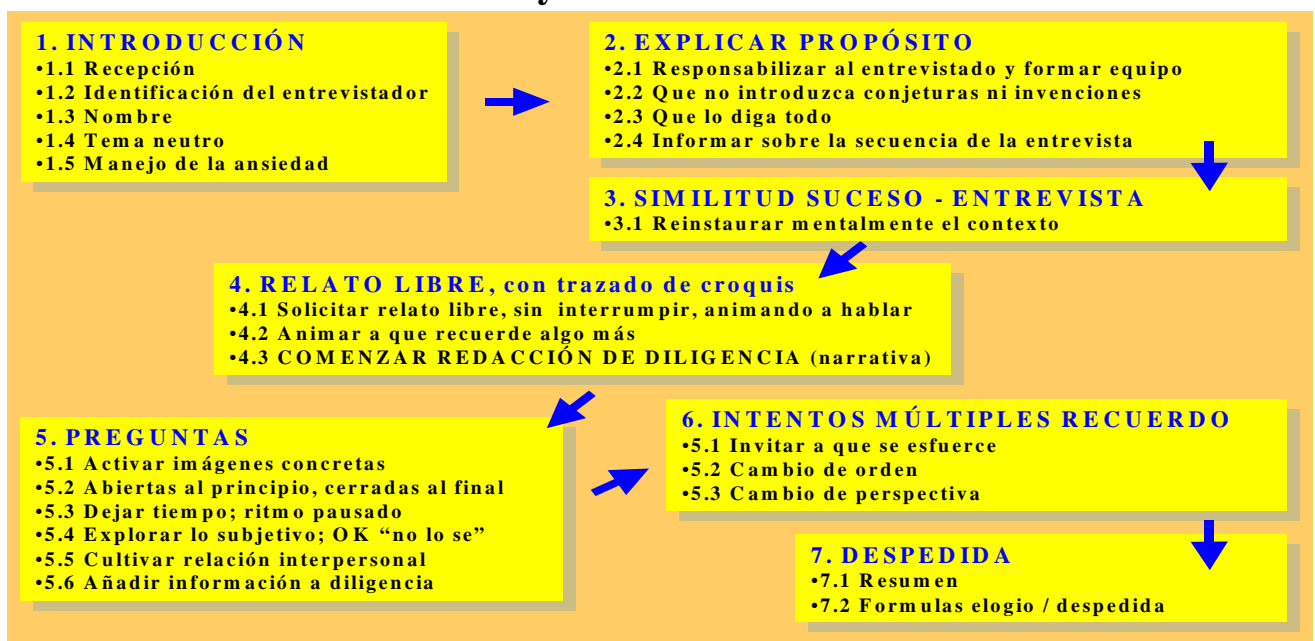
5.7.2 Fórmulas de **elogio y despedida**, expresando disponibilidad para el futuro.

“Te felicito por tu colaboración. Ha sido muy valiosa. Me has ayudado mucho. Te agradezco el esfuerzo que has realizado. Quedo a tu entera disposición”.

Lógica de la entrevista policial

3

FASES y ELEMENTOS



Lógica de la entrevista policial

4

PRINCIPALES ERRORES DEL ENTREVISTADOR

INTERRUMPIR - NO PERMITIR RELATO LIBRE “ANIMADO”

PREGUNTAS CERRADAS AL PRINCIPIO

EXCESIVAS PREGUNTAS CERRADAS AL FINAL

PREGUNTAS DESTRUCTIVAS:

Sesgadas, sugerentes, alternativa forzada, múltiples...

ALTERNAR PREGUNTAS

DISCUTIR CON EL ENTREVISTADO

OMISIÓN DE PREGUNTAS SOBRE ASPECTOS RELEVANTES

REGISTRO SIMPLIFICADO Y DEFICIENTE

Lógica de la entrevista policial

5

EL ENTREVISTADOR EFICAZ...

**... AYUDA AL ENTREVISTADO A
RECORDAR,...**

**... AYUDA AL ENTREVISTADO A
COMUNICAR LO RECORDADO, ...**

**... RASTREA SISTEMÁTICAMENTE, CON
ORDEN Y SIN PRISA TODOS LOS
ASPECTOS DEL HECHO, Y LOS REGISTRA
EXTENSA Y OBJETIVAMENTE.**

6. Consideraciones para la intervención con VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL⁴

6.1 Consideraciones generales.

6.1.1 **Privacidad:** la indagatoria debe efectuarse en un espacio confidencial evitando que otras personas ajenas conozcan el motivo de la misma. El interlocutor o interlocutora deberá ser una sola persona.

6.1.2 **Ausencia de interrupciones:** es conveniente que nada ni nadie interrumpa a la víctima, ni personal ni telefónicamente.

6.1.3 **Disponibilidad de tiempo:** la víctima ha de percibir que puede disponer de todo el tiempo necesario para expresarse, y no debe recibir mensajes de apremio.

6.1.4 **Aspecto digno:** es oportuno permitir a la víctima que se asee y que se cambie de ropa, una vez finalizada la intervención médica, antes de proceder a la recogida de su declaración.

6.1.5 **Animar a la denuncia:** instar a la denuncia, aunque los datos que pueda aportar sobre el agresor y los hechos sean mínimos, y no desaconsejar la denuncia por las dificultades que pueda encontrar la víctima en el proceso legal.

6.2 Técnicas de comunicación generales.

6.2.1 Actuación ante los **pensamientos de autoinculpación:** la práctica totalidad de víctimas presentan pensamientos de inadecuación (menos acusados cuanto más violencia gratuita haya experimentado), referidos a tres momentos:

-Antes de la agresión: se siente responsable por cosas que hizo.

⁴ Los puntos contenidos en la siguiente guía se han extractado de un trabajo elaborado por las psicólogas Soledad Galiana y Helena de Marianas, de la Asociación de Asistencia a las Mujeres Violadas, de Madrid.

-Durante la agresión: suelen reprocharse no haber actuado con más energía, o no haber podido presentar estrategias de autodefensa.

-Después de la agresión: los pensamientos surgen cuando tardó en decidir denunciar y mientras tanto destruyó pruebas de la agresión, al asearse y tirar las ropas.

Qué hacer / decir: aceptar el estado hipersensible de la víctima y evitar todo comentario personal, valorativo o interpretativo, así como cualquier pregunta innecesaria, y explicar el porqué de cuantas preguntas puedan tener un doble sentido, a fin de que no interprete esas preguntas como culpabilizadoras. Explicar también porqué la toma de la denuncia ha de ser tan exhaustiva y concisa, para que la víctima no interprete que nos mueve una intención morbosa o una necesidad de satisfacer nuestra curiosidad personal.

6.2.2 Solicitud de ayuda: manifestar que estamos necesitados de ayuda ante la toma de la denuncia y pedir a la víctima que facilite nuestra labor al igual que nosotros intentaremos facilitársela a ella. La instaremos a formular cuantas preguntas crea convenientes para entender nuestra intervención y a solicitarnos las explicaciones que considere oportunas, así como a expresarnos su desacuerdo con nuestra actitud en el caso de que esto suceda.

6.2.3 Tranquilizar sobre las amenazas: la mayoría de los agresores profieren amenazas a sus víctimas como elemento intimidatorio de la denuncia. Hay que hacer entender a las víctimas que es la defensa que utiliza el agresor para lograr no ser denunciado. Informar también de que es muy improbable de que esas amenazas las cumplan familiares o amigos del agresor.

6.2.4 Informar sobre la investigación: ofrecer información sobre la investigación, sobre lo que se va a hacer y lo que se espera obtener de ello, y facilitar a la víctima un teléfono de contacto o cualquier otra vía, mediante la cual pueda obtener información sobre cómo va su caso.

6.3 Técnicas de comunicación más específicas.

6.3.1 Víctimas en **alterado estado emocional**: presentan temor, ansiedad, indignación, rabia, furia, etc. Pueden incluso parecer agresivas al confundir dónde, cómo y contra quién deben descargar su ira. No es conveniente enviar ningún mensaje de inhibición de estas emociones, sino por el contrario mensajes de empatía, entendimiento y aceptación de las mismas.

6.3.2 Víctimas en **estado emocional deprimido**: la víctima se muestra carente de sensaciones y con aparente falta de reacción, está pasiva, silenciosa, se deja conducir y hacer, como si estuviera vacía de voluntad propia.

Es necesario, ante estas víctimas, comenzar con preguntas sobre lo más cotidiano y trivial para poco a poco irnos centrando en los hechos, evitando el abordamiento brusco. En el diálogo habremos de ser directivos y concretos aunque siempre realizando preguntas abiertas que vayan alentando a la comunicación.

En algunos casos puede suceder la brusca desaparición de estos síntomas, apareciendo crisis de llanto y dificultad para mantener la calma. No intentaremos reprimir estas manifestaciones sino que emitiremos mensajes de entendimiento, comunicándole además de que disponemos del tiempo que necesite.

6.3.3 Víctimas en **estado de timidez y vergüenza**: se muestran calladas, reservadas, con aspecto deprimido y culpable, aunque no bloqueadas emocionalmente, sino al contrario, con una alta reactividad emocional: crisis nerviosas y de llanto.

Podemos facilitarle la superación de su sentimiento de vergüenza comenzando por un mensaje claro y directo en el que admitamos que es violento describir ciertas prácticas sexuales, para intentar de esta forma que ella describa aquellas de las que ha sido objeto. Emplear también un lenguaje familiar, llamando a cada cosa por su nombre, sin crear la necesidad de emplear nombres “elegantes”.

Para este tipo de víctimas resulta especialmente conveniente ofrecerles la intervención de una agente femenina. Si esto no es posible y si se encuentran en un estado de especial dificultad para expresar lo vivido, les ofreceremos la posibilidad de manifestarlo por escrito.

6.4 Situaciones especiales.

6.4.1 Víctimas adolescentes: Es interesante considerar la no presencia de los padres, pues es posible que hayan de facilitar datos referidos a los antecedentes de la agresión que deseen ocultar y la presencia de sus familiares puede hacer que falseen dichos datos.

A los padres no se les dirá el motivo por el cual es preferible que permanezcan apartados; se les dirá que es posible que la adolescente minimice la gravedad de la agresión en un intento de reducir el dolor que a sus padres puede producirles el conocerla.

Si los padres insisten en estar presentes, les comunicaremos previamente que lo importante es actuar sobre lo que ha ocurrido y que circunstancias como hora de regreso a casa, tipo de personas con las que se relaciona o valoraciones morales de su comportamiento no son relevantes en este momento.

Estas observaciones son también aplicables a las víctimas disminuidas psíquicas aunque sean ya adultas.

6.4.2 Víctimas en estado de shock: En algunos casos, al indagar sobre datos o detalles relativos a la agresión, observamos que la víctima parece no recordar nada o casi nada.

Puede sentirse inadecuada por no haberse fijado o puede llegar a pensar que su credibilidad disminuye por el hecho de no poder aportar información sobre estos detalles. Para evitar esto, hemos de informarla que cuando una persona se ve sometida a una situación violenta, de peligro, puede en ocasiones, sufrir un bloqueo de tal forma que no pueda ser capaz de procesar nada o que de pronto se encuentre observando o pensando algo absurdo.

En otras ocasiones puede no haberse producido este bloqueo, pero la víctima manifiesta que fue así para ocultar un hecho que considera vergonzante, como puede ser el de encontrarse bajo los efectos de alguna sustancia tóxica.

6.4.3 **Denuncia tardía.** Este hecho conlleva una serie de características concretas, como son:

- Posibilidad de que los sentimientos de culpa e inadecuación sean mayores, por lo que habrá que ser especialmente cuidadosos con ellos.
- Evitar cualquier mensaje, por indirecto que sea, sobre la demora, sus causas o sus consecuencias. Y reforzar positivamente a la víctima por haberse decidido y por colaborar con la justicia.
- Animar y potenciar en mayor grado aún de lo habitual la colaboración activa de la víctima. En muchos de los casos los motivos y el convencimiento de la necesidad de denunciar no son propios, sino que proceden de alguna otra persona, lo que hace que su solidez sea menor.

6.5 Víctimas menores.

6.5.1 Solicitud de **información previa de los adultos:** Siempre sin la presencia de los menores, se requerirá de los adultos que lo acompañen un relato de los hechos desde su conocimiento: cómo supieron que estaban sucediendo y la repetición lo más literal posible de lo que les hayan verbalizado el menor y de cómo lo instaron a hablar.

6.5.2 Actuación ante los **sentimientos de los padres:** En el caso de víctimas menores, es muy frecuente que sean sus padres o los adultos referenciales que los acompañan quienes presenten estados emocionales alterados que pueden ser muy similares a los descritos en víctimas adultas. Las mismas estrategias descritas para ellas serán válidas ahora.

6.5.3 Estrategias para el **interrogatorio de los menores:**

- Lograr en la medida de lo posible la no presencia de los padres o tutores, empleando la misma estrategia que en el caso de víctimas adolescentes.
- Plantear sólo preguntas abiertas, y que no contengan la descripción de ninguna práctica sexual. Preguntas del estilo de “dime todo lo que recuerdes”, “qué más pasaba”, “dónde o cuándo ocurría”, etc.
- Se pueden utilizar dibujos anatómicos de adultos y menores como apoyo a la descripción de las prácticas sexuales a que ha sido sometido el niño o la niña.
- Emplear tretas que liberen al/la menor de establecer contacto visual continuo durante su declaración: dibujos, anotaciones, etc.
- Instarles a utilizar la escritura para describir lo que les ha sucedido, especialmente lo referido a las prácticas sexuales.

(Ver también el apartado siguiente: 7. Consideraciones para la intervención con menores víctimas)

7. Consideraciones para la intervención con víctimas MENORES

Los puntos siguientes se han extractado de:

- *“Guía para uso de los funcionarios de policía encargados de las investigaciones sobre menores víctimas de delitos”* (primera edición, noviembre de 1997), preparada por el Grupo de Trabajo Permanente de Interpol sobre Delitos contra Menores. Para profundizar en el estudio de este tipo de entrevista, se recomienda acudir a dicha guía.
- *“La entrevista del menor. Formación en pos de una deontología”*, por Carole Mariage, publicado en la Revista INTERPOL nº 430 (mayo-junio 1991).

7.1 Aspectos generales a tener en cuenta.

7.1.1 **Derechos** de los niños: los niños tienen los mismos derechos que los adultos en cuanto a prestar declaración. El investigador hábil nunca forzará el interrogatorio de un niño mal dispuesto, aunque cuando sea esencial dicho testimonio habrá que insistir, sirviéndose para ello de los investigadores más hábiles, mejor formados y apropiados. La reconstrucción de lo que sucedió no debe hacer que el interrogador olvide el bienestar psicológico del menor.

7.1.2 **Comprensión de los niños:** es poco probable que comprendan la plena realidad del tema acerca del cual van a ser preguntados, y/o pueden que no sean capaces de expresar verbalmente y de un modo satisfactorio recuerdos, sentimientos y pensamientos. Por ello puede ser conveniente contar con cosas para dibujar, muñecos, coches, juguetes, etc..., que pueden ayudar a los niños a expresarse, sobre todo a la hora de describir posibles prácticas sexuales a que hayan sido sometidos. El empleo de estos medios también contribuirá a liberar al/la menor de establecer contacto visual continuo durante su declaración. Si el desarrollo del menor lo permite también podría dar resultado el instarle a la escritura para dar sus explicaciones.

7.1.3 Periodos de **concentración:** tienen un periodo de concentración más corto que los adultos, por lo que habrá que realizar descansos frecuentes. Además, la exactitud de los hechos narrados parece que disminuye con la edad, los niños son más susceptibles que los adultos a la influencia y a la sugestión, tienen una fuerte tendencia al conformismo y una mayor sensibilidad al contexto.

7.1.4 Búsqueda de **cooperación:** algunos niños pueden creer que no les ha pasado nada malo, que los mayores van a hacer algo que va a cambiar su vida cotidiana, o que se les está obligando a contar algo que no comprenden, por lo que resultará difícil conseguir que hablen sobre el tema. Hay que buscar la cooperación de niño basándose en el alto sentido de la justicia que poseen (si creen que han experimentado algo injustificado no será difícil lograr que cuenten lo sucedido), explicándoles la importancia de que los hechos se traten y aclaren, y ofreciéndoles una comprensión de tantos aspectos como sea posible de un modo imparcial y completo.

7.1.5 **Locales y equipos de registro:** lograr un entorno neutro y apropiado, con pocos motivos de distracción o ninguno, donde no haya molestias por el ruido del tráfico, de los

teléfonos o de gente que entre la habitación. La grabación en video es el método más conveniente, puesto que proporciona un registro claro de la declaración del propio niño, a la vez que muestra su actitud en todo momento, y su empleo permitirá que el menor no tenga que someterse a más interrogatorios. En su defecto puede servir la grabación en audio. Tanto en un caso como en otro, el procedimiento judicial podrá exigir la transcripción escrita de la manifestación de la víctima.

7.2 Directrices para el correcto desarrollo de la indagatoria

La edad y el grado de desarrollo del testigo infantil y las circunstancias que rodeen el delito determinarán el estilo y la duración de los interrogatorios. Como normas generales:

7.2.1 ¿Quién interroga?: frecuentemente será el investigador policial quien tenga que interrogar a todo tipo de menores víctimas, por lo que cuanto más experimentado y entrenado, mejor, teniendo en cuenta que a los niños les preocupa más que les entiendan que el sexo del investigador o interrogador (no obstante, si es posible habrá que darle la posibilidad de elegir el sexo del interrogador). En los casos en los que el menor sea de edad preescolar, puede ser necesario contar con el auxilio de algún especialista, como psicólogos, educadores, o asistentes sociales. Puede darse el caso de que la autoridad judicial o fiscal decida que nadie más que él interroge o explore a los menores; en tales casos el investigador policial cuidará de que el menor no hable del hecho con nadie más.

7.2.2 Preparación de la entrevista: crear un buen ambiente y favorecer una atmósfera que atenúe la emoción o la tensión nerviosa del menor.

7.2.2.1 Habitación reservada preparada para la entrevista (decoración neutra / infantil), evitando distracciones (especialmente las intervenciones exteriores). Colocación interrogador-menor de forma lo menos conminatoria posible: al lado, y a la misma altura, aunque sea en el suelo.

7.2.2.2 Comportamiento del interrogador: mantener una postura neutra respecto de los propios sentimientos y no dejar nunca traslucir a los niños enojo o lástima por ellos. Se debe tener conciencia del propio lenguaje corporal, no dejando ver emociones a los niños, por horribles que sean sus manifestaciones; si los niños lo

perciben dejarán de dar información por no enfadar al entrevistador. También hay que evitar las reacciones de incredulidad y desconfianza.

7.2.2.3 Adultos que acompañan: En el caso de los niños pequeños, se recomienda que asista un adulto de acompañamiento para tranquilizar y dar seguridad. No se recomienda que los padres estén presentes, porque los niños pueden experimentar un sentimiento de vergüenza. Además, podría suceder que uno de los padres, o los dos, hubieran participado en la agresión de la que es víctima.

Algunas veces, si los niños son muy pequeños, puede ocurrir que no quieran hablar si su madre o padre no está, por lo que en tales caso hay que actuar con flexibilidad y permitir que esté presente, explicándole que tan sólo ha de tranquilizar e inspirar confianza a su hijo, y que se sentará fuera de su campo de visión.

El entrevistador mantendrá una prudente distancia respecto al niño; los gestos tranquilizadores y el contacto físico están reservados para el adulto acompañante, que debe ser alguien a quien el niño conozca o en quien confíe. A ellos no se les permitirá hacer preguntas, y deberán acompañar al niño al ir y al volver del local de la entrevista.

7.2.2.4 Información previa sobre antecedentes: recabar información sobre el estado mental, el físico, la edad, inteligencia, capacidad de comunicación, comprensión de temas y vocabulario, dificultades de audición o habla, dificultades de aprendizaje,...

7.2.2.5 Instrucciones a los niños: es importante que los niños, tengan una idea clara de la finalidad de la indagatoria y de las respectivas funciones de los participantes. Se debe hablar de la naturaleza de la misma con los niños antes de salir de casa o de la escuela. Al comienzo, se debe dar tiempo a los niños para que se sientan a gusto en la sala con una breve charla sobre temas elegidos, a ser posible, por el propio niño.

7.2.3 **Estructura** del interrogatorio: seguir en lo posible las fases del procedimiento general de obtención de información descrito en el apartado 5, considerando especialmente los siguientes puntos:

7.2.3.1 La fase de establecimiento de la relación es muy importante, porque constituye para el menor el **tiempo de adaptación** necesario.

7.2.3.2 Durante la **presentación**, precisar que se ha hablado con niños en ocasiones anteriores y que ha salido bien. Durante la **explicación** de las fases o reglas del interrogatorio, asegurarse de hacerlo de forma comprensible para el menor.

7.2.3.3 Durante la explicación de la **finalidad** de la indagatoria, asegurarse de que el menor comprende que tendrá que hablar de lo que le ha sucedido aunque le traiga malos recuerdos.

7.2.3.4 **Escuchar a los niños sin prisa**: tener paciencia y no interrumpir, dejando que avancen a su propio ritmo, del modo que prefieran, y usando sus propias frases. Los interrogadores deben tratar de ponerse en la situación del niño y seguir la forma de pensar de éste. Los niños necesitan más tiempo que los adultos para recoger y tratar la información.

7.2.3.5 **Estilo de las preguntas** a formular:

- Hay que tener cuidado con las preguntas que se inician con “¿por qué?”, que pueden contribuir a los sentimientos de culpa o vergüenza de los niños.
- No debe repetirse una pregunta inmediatamente, ya que los niños pueden sentir que se trata de una crítica a su respuesta anterior.
- La repetición de una pregunta varias veces puede inducir a los niños a dar una respuesta contraria a la inicial, cambiando la contestación a lo que creen que el interrogador desea escuchar.

- No hacer nunca más de una pregunta a la vez; formular preguntas sencillas y que no entrañen formas de lenguaje confusas.

- Plantear preguntas abiertas, que no contengan la descripción de ninguna acción concreta del hecho. Procurar no formular preguntas a un niño que sugieran la respuesta, como las que no tienen otra alternativa que responder sí o no. Si para lograr una aclaración hay que utilizar esta forma de preguntar se hará de tal forma que el niño responda sí o no alternativamente. Se debe dejar para el final el empleo de estas preguntas cerradas.

- Si el niño parece reacio a contestar, poco dispuesto a colaborar, u olvidadizo, se puede intentar que el niño hable utilizando una pregunta más abierta, como: “¿hay algo de lo que no te gusta hablar?” o “¿hay algo de lo que preferirías hablar?”, mejor que decir cosas como “háblame de...”. No interrumpir a los niños cuando están contando algo: aunque no venga al caso o parezca una repetición, se debe dejar al niño que termine su explicación y luego se puede buscar una aclaración usando las mismas palabras que ha utilizado el niño.

- Emplear las mismas palabras del menor.

7.2.3.6 Determinación de fechas y horas: cuando se tengan que pedir más detalles respecto a una explicación, como la fecha de un suceso, puede ser útil relacionarlo con acontecimientos que tengan más importancia para los niños que referirse a las fechas y los días de la semana por sus nombres. Es más fácil que recuerden fechas destacadas como navidades, cumpleaños, vacaciones, excursiones, etc.

Igualmente sucede con la hora del día: los sucesos se pueden recordar mejor como antes o después de las comidas, los programas de televisión, la escuela, la hora de irse a la cama, etc.

7.2.3.7 Explicaciones: cuando el interrogador no puede entender lo que está explicando el niño o cuando el niño no entiende la pregunta del interrogador,

puede resultar de utilidad que se pida al niño que haga un dibujo o que señale cosas, o pedir al niño que se explique usando muñecos.

Los entrevistadores no deben tocar los muñecos ellos mismos, sino simplemente pedir a los niños que demuestren las cosas a su manera.

7.2.4 Finalización: resumir las partes más importantes del interrogatorio, empleando el lenguaje del niño, y comprobando que está de acuerdo con él.

Cerciorarse de que el niño se da cuenta que el entrevistador está satisfecho con los resultados, aunque no haya surgido nada a la superficie.

Acordarse de dar las gracias a los niños por su tiempo y los esfuerzos realizados.

No permitir que los niños salgan de un interrogatorio pensando que han fracasado o no se les ha creído.

Preguntar a los niños si desean decir algo más, o si hay alguna pregunta que querrían hacer al entrevistador.

Dar siempre un teléfono de contacto y nombre, al niño y al adulto acompañante, por si más tarde quieren aclarar algún punto o si ha recordado algo más que pueda ser pertinente.

ANEXO 6

PROTOCOLO DEL NICHD⁵ PARA LAS ENTREVISTAS EN LA INVESTIGACION DE VICTIMAS DE ABUSO SEXUAL MENORES DE EDAD (Versión 3.0)

Autores:

Michael E. Lamb, Kathleen J. Sternberg, Phillip W. Esplin, Irit Hershkowitz, y Yael Orbach.

Fuente:

Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W. y Horowitz, D. (2000): Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse & Neglect*, Vol. 24, n° 6, pp. 733-752, 2000.

Traducido por: Mónica Romero

Revisado por: José Luis González Álvarez (Unidad Técnica de Policía Judicial; noviembre 2000)

I

“Hola, mi nombre es..... Soy y parte de mi trabajo consiste en preguntar a los niños acerca de cosas que les han sucedido”.

“Como puedes ver tengo una grabadora aquí. Grabaré nuestra conversación para poder recordar cualquier cosa que me digas. A veces olvido las cosas y la grabadora me permite escucharte sin tener que escribirlo todo”.

“Me he entrevistado con muchos niños, y durante nuestras entrevistas ellos me han contado la verdad acerca de las cosas que les sucedieron. Quiero estar seguro de que has entendido la diferencia entre la verdad y la mentira: Si yo te digo, por ejemplo, que mis zapatos eran azules (o rojos, o verdes, lo que corresponda), ¿es esto verdad o mentira?”

(Se espera la respuesta)

⁵ National Institute of Child Health and Human Development, 9190 Rockville Pike, Bethesda MD 20892

“Si, esto sería una mentira porque mis zapatos son realmente negros/azules/etc. Y si, por ejemplo, te digo que tú y yo nos encontramos ayer, ¿sería esto verdad o mentira?”

(Se espera la respuesta)

“Si, esto sería mentira porque nosotros no nos encontramos ayer”.

“He visto que entiendes la diferencia entre decirme la verdad y decirme una mentira. Es muy importante que solo me digas la verdad hoy. Debes decirme solo cosas que realmente te hayan pasado”.

(Se espera la respuesta)

“Si yo te hago una pregunta que no entiendes, o no recuerdas la respuesta, dime: No lo sé. Si digo cosas que están equivocadas, debes corregirme, ¿vale? Por ejemplo, si yo digo que eres una niña de 6 años (a un niño de 10 años), ¿qué dirías?”

(Se espera la respuesta)

“Muy bien. Ahora has entendido que puedes corregirme si cometo un error o digo algo que esté equivocado”.

II

“Ahora, quiero conocerte un poco mejor. Dime algo sobre ti y tu familia”.

(Se espera la respuesta)

(Si el niño no contesta, da una respuesta corta, o se queda estupefacto, puedes preguntar:)

“Realmente quiero conocerte mejor, ¿qué más puedes decirme sobre ti?”

(Se espera la respuesta)

“¿Qué más puedes decirme sobre tu familia?”

(Se espera la respuesta)

III

“Me has dicho cosas sobre ti y sobre tu familia. Ahora quiero escuchar algo sobre tu escuela/guardería. Háblame sobre las cosas que te gusta hacer en el colegio o sobre las cosas que no te gusta hacer”.

(Se espera la respuesta)

(Si el niño no contesta, da una respuesta corta, o se queda estupefacto, puedes preguntar:)

“¿Qué más puedes decirme sobre tu escuela?”

(Se espera la respuesta)

“Háblame acerca de tu profesor”.

(Se espera la respuesta)

“Háblame sobre los niños de tu clase”.

(Se espera la respuesta)

IV

“Hace unos pocos días (o hace unas pocas semanas), fueron (vacaciones/Navidad/Pascua). Dime como celebraste las vacaciones”.

(Se espera la respuesta)

1 “Quiero que me digas todo sobre la fiesta del colegio” (o sobre otro aspecto de las vacaciones: el desfile, etc.)

“Piensa otra vez sobre (la fiesta, ...) y dime que sucedió desde que te levantaste por la mañana hasta que te fuiste a la cama por la noche”.

(Se espera la respuesta)

(Si el niño se queda estupefacto, alentarle diciéndole:)

2 “¿Que más puedes decirme acerca de...?” / “dime algo más acerca de ...” / “¿y entonces qué pasó?”

(Si el niño no responde o da una respuesta corta, continuar:)

3 “Realmente estoy interesado en escuchar como fue tu (fiesta de la escuela/desfile/).”

“Intenta ayudarme a entender todo lo que hiciste desde el minuto en que te levantaste hasta que te fuiste a la cama por la noche”.

(Se espera la respuesta)

(Si el niño, por ejemplo, dice: “Fuimos con la abuela” o “Abrimos los regalos” decirle: “Háblame sobre todo lo que sucedió en casa de la abuela (o cuando abristeis los regalos), cada detalle, desde el minuto en que llegaste hasta que te fuiste”).

(Esperar que el niño acabe completamente, entonces decir):

“Parece que te lo pasaste bien en...”

V

“Ahora que nos conocemos un poco mejor, quiero hablar sobre la razón de que estés aquí hoy”.

1 “¿Sabes por qué has venido a verme hoy?”

(Esperar la respuesta. Si el niño da una breve respuesta, por ejemplo, “el tío Felipe tocaba mi pito”, o “el tío Felipe me molestaba”, ir al apartado VI. Si el niño no hace ninguna alegación, pasar a la pregunta 2).

2 “Dime la razón por la que has venido a hablar conmigo hoy”.

(Esperar la respuesta. Si el chico da una respuesta ir al apartado VI. Si no, seguir con la pregunta 3).

3 “Entiendo que hablaste con (Mama/Papa/Madre adoptiva/Profesor/otra persona) acerca de algo que te molestó. Dime que le dijiste a tu (Mama/Papa/Madre adoptiva/Profesor/otra persona)”.

(Si el niño da una respuesta ir al apartado VI. Si no, seguir con la pregunta 4).

4 “Tu (Mama/Papa/Profesor) ¿piensa algo sobre lo que te podría haber pasado?”

(Esperar la respuesta)

5 “Dime que le preocupa a tu (Mama/Papa/Profesor)”.

VI

Repita su respuesta (e.j. “muy bien, el tío Felipe tocó tu pito” o “Muy bien. Tu madre piensa que el tío Felipe tocó tu pito”). Y continúe: “Entonces dime todo lo que te pasó, desde el principio hasta el final, lo mejor que puedas recordarlo”.

Si lo que cuenta el niño es breve, preguntar: “¿Y entonces que pasó?”, o “¿Qué más puedes decirme acerca de eso?”. Se pueden usar estas fórmulas muchas veces.

VII

“¿Esto sucedió una sola vez o más de una vez?”

(SI EL NIÑO DICE “UNA VEZ”, buscar aspectos ocultos del incidente, conduciendo la atención del niño hacia detalles que haya mencionado - localización, un elemento del abuso, ropa -):

1 “Antes has dicho algo sobre (una crema, un palo;...); ¿puedes decirme algo más sobre esto?”

Repetir tanto como sea posible los detalles o pistas.

Entonces ir al apartado VIII

(SI EL NIÑO DICE “MUCHAS VECES” preguntar:

2 “Háblame acerca de la vez que recuerdes mejor. Quiero comprender que pasó desde el principio hasta el final”.

Después de que el niño haga la descripción sobre el “tiempo recordado mejor” preguntar sobre información adicional usando preguntas abiertas como: “¿y después que sucedió?”, o “¿qué más puedes decirme acerca de esto?” Proceder con las preguntas utilizando la estrategia descrita en el apartado VII. Entonces decirle:

3 “Háblame acerca de la última vez que sucedió algo. Quiero comprender que sucedió desde el principio hasta el final”.

Después de que el niño haya hablado sobre “la última vez”, preguntar sobre información adicional utilizando preguntas abiertas como: “¿Y después que sucedió?” o “¿qué más puedes decirme sobre esto?” Proceder con las preguntas utilizando la estrategia descrita en el apartado VII. Entonces decirle:

4 “¿Puedes decirme algo acerca de la primera vez que sucedió, desde el principio hasta el final?”
(Esperar la respuesta del niño)

Cuando el niño haya terminado su relato, preguntar acerca de información adicional utilizando preguntas abiertas como: “¿ y entonces qué pasó?” o “¿qué más puedes decirme acerca de esto?”. Proceder con las preguntas utilizando la estrategia descrita en el apartado VII. Finalmente, preguntar:

5 “¿Hay alguna otra vez que recuerdes bien? Háblame acerca de esta vez, desde el principio hasta el final”.
(Esperar la respuesta del niño)

Cuando el niño haya terminado su relato, preguntar acerca de información adicional utilizando preguntas abiertas como: “¿entonces qué pasó?”, o “¿qué más puedes decirme acerca de esto?” Proceder con las preguntas utilizando la estrategia descrita en el apartado VII-1.

VIII

Si los detalles cruciales acerca del incidente (localización, identidad del perpetrador o apariencia) están aún flojos, preguntar acerca de ellos en este apartado. Usa preguntas directas (“¿Tenías la ropa puesta o quitada?”) y siempre que te sea posible sigue con peticiones con final abierto para más información (e.j: “dime todo sobre cómo te quitó la ropa”).

IX

Al final de la entrevista, preguntar:

1 “¿Hay alguna cosa más que se deba saber?”
(Esperar la respuesta del niño)

2 “¿Hay alguna cosa más que quieras decirme?”

(Esperar la respuesta del niño)

3 “¿Hay alguna pregunta que quieras hacerme?”

(Esperar la respuesta del niño)

Antes de acabar la entrevista, decirle al niño:

4 “Gracias por decirme todo esto. Realmente me has ayudado a entender lo que sucedió. Ahora voy a ir a buscar a tu (Mama/Papa/otra persona) ¿Qué quieres hacer cuando la entrevista haya acabado?”

(Esperar)

5 “Supongo que tienes hambre”

(Esperar)

6 “¿Cuál es tu comida favorita?”

(Esperar)

7 “¿Vas a comer mucho?”

(Esperar)

ANEXO 7

PLANTILLA UTILIZADAS

ANEXO 7.1.- CUADRANTE PARA ENTREVISTADORES

ANEXO 7.2.- DILIGENCIA DE MANIFESTACIÓN

ANEXO 7.3.- FICHA ENTREVISTADOS

ANEXO 7.4.- PROTOCOLO DE CORRECCIÓN

ANEXO 7.5.- PLANTILLA CORRECCIÓN TIPO DE PREGUNTAS

**ANEXO 7.6.- PLANTILLA COMPUTO NÚMERO DE PREGUNTAS,
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA Y MEDIAS, POR GRUPO**

**ANEXO 7.7.- PLANTILLA COMPUTO NUMERO DE PREGUNTAS POR
ENTREVISTADOR Y GRUPOS**

ANEXO 7.8.- TABLAS ESTADÍSTICAS

ANEXO 7.1

CUADRANTE PARA ENTREVISTADORES

PRÁCTICAS DE ENTREVISTA (XLIII CURSO BÁSICO DE POLICÍA JUDICIAL)

GRUPO 1

ENTREVISTADOR 10: _____
Id 11: _____
Id 12: _____
Id 13: _____
Id 14: _____
Id 15: _____
Id 16: _____
Id 17: _____
Id 18: _____
Id 19: _____

GRUPO 2

ENTREVISTADOR 20: _____
Id 21: _____
Id 22: _____
Id 23: _____
Id 24: _____
Id 25: _____
Id 26: _____
Id 27: _____
Id 28: _____
Id 29: _____

GRUPO 3

ENTREVISTADOR 30: _____
Id 31: _____
Id 32: _____
Id 33: _____
Id 34: _____
Id 35: _____
Id 36: _____
Id 37: _____
Id 38: _____
Id 39: _____

GRUPO 4

ENTREVISTADOR 40: _____
Id 41: _____
Id 42: _____
Id 43: _____
Id 44: _____
Id 45: _____
Id 46: _____
Id 47: _____
Id 48: _____
Id 49: _____

LOS ENTREVISTADORES SERÁN IDENTIFICADOS POR LOS NÚMEROS QUE EN ESTE CUADRANTE FIGURAN (del 10 al 49).

LAS CINTAS GRABADAS IRÁN IDENTIFICADAS TAN SOLO POR EL NÚMERO DEL ENTREVISTADOR (del 10 al 49) Y EL NÚMERO DE LA ENTREVISTA, SEPARADOS POR UN GUIÓN, COMO POR EJEMPLO: E 22-3

ANEXO 7.2

DILIGENCIA DE MANIFESTACIÓN

ENTREVISTADOR N°

ENTREVISTA N°

HORA INICIO

HORA FINALIZACIÓN

DILIGENCIA DE MANIFESTACIÓN

- 1.- Relato Libre**
- 2.- Preguntas**
- 3.- Recuerdo variado (solo nuevos datos)**
- 4.- Nuevas preguntas**

ANEXO 7.3

FICHA ENTREVISTADOS

| | |
|---------------------|---|
| FECHA | Espacio reservado para la identificación de los entrevistadores |
| NOMBRE Y APELLIDOS | |
| EDAD | |
| ESTUDIOS TERMINADOS | |

| | |
|---------------------|---|
| FECHA | Espacio reservado para la identificación de los entrevistadores |
| NOMBRE Y APELLIDOS | |
| EDAD | |
| ESTUDIOS TERMINADOS | |

| | |
|---------------------|---|
| FECHA | Espacio reservado para la identificación de entrevistadores |
| NOMBRE Y APELLIDOS | |
| EDAD | |
| ESTUDIOS TERMINADOS | |

| | |
|---------------------|---|
| FECHA | Espacio reservado para la identificación de los entrevistadores |
| NOMBRE Y APELLIDOS | |
| EDAD | |
| ESTUDIOS TERMINADOS | |

ANEXO 7.4

PROTOCOLO DE CORRECCIÓN

| | | | Entrevistador: | | | | | | | | | Entrevista: | | | | | | |
|-----|------|---|----------------|---|---|------|---|---|----------------|---|---|-------------|---|---|----|---|---|--|
| | | | Testigo: | | | | | | N° entrevista: | | | Testigo: | | | | | | |
| | | | FASES | | | | | | | | | | | | | | | |
| SEC | PERS | OBJ | RL | | | PREG | | | 2° REC | | | 3° REC | | | RL | | | |
| | | | C | E | I | C | E | I | C | E | I | C | E | I | C | E | I | |
| 1 | | viene/pasa/hay un coche/vehículo/turismo (el BX) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | yo entro en el/paso a un banco | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | hay empleados y clientes | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | ... en total 3 empleados | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | ... en total 3 clientes (contado yo) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3 | B es mujer | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | ...es empleada/dependienta/cajera | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 5 | C es un hombre (Pepe) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 6 | ...es empleado | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 7 | A es hombre/chico/señor/varón | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 8 | ...es un cliente | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 9 | ...viste camisa | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 10 | ...blanca | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | B atiende a A/hablan/están sentados | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | "deambulo por el banco": observo, cojo papel, me fijo, ... | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | D entra en el banco | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | ...entra después de mi | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 11 | D es mujer | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 12 | ...es otra cliente | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 13 | ...viste de sport/ropa deportiva/sudadera de chandal/jersey | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 14 | ...naranja/rosa/rojo/naranja y blanco | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | C atiende a D/hablan/D se sienta con C/credito/carné de identidad... | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | pregunto por el director | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | ... le pregunto/me dirijo/me acerco a B | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | B pregunta a C (Pepe) (por el director) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | ...dice que está ocupado | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | B me repite que está ocupado / que no está | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | yo digo que espero / que decido esperar | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | sigo esperando/curioseando/observando el local/las ofertas/los anuncios | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | entran los atracadores | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 15 | ...en total hay 3 atracadores | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | ...primero entra una pareja (E y F) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | ...entran hablando normalmente/como clientes | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | ...oigo / efectúan un disparo | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | ...no se quien dispara | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | | ...es intimidatorio/no dan a nadie | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | | ...oigo gritos/gritan/empiezan a chillar | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | |"esto es un atraco" | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | |"todo el mundo al suelo" | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | | clientes y empleados al suelo/boca abajo | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 16 | E es hombre | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANEXO 7.5

PLANTILLA CORRECCIÓN TIPO DE PREGUNTAS

ENTREVISTADOR N° _____

TIPO DE PREGUNTAS

- Abiertas _____
- Cerradas _____
- Múltiples _____
- De comprobación _____
- De confirmación _____
- Sesgadas _____
- Sugerentes _____

ENTREVISTADOR N° _____

TIPO DE PREGUNTAS

- Abiertas _____
- Cerradas _____
- Múltiples _____
- De comprobación _____
- De confirmación _____
- Sesgadas _____
- Sugerentes _____

ENTREVISTADOR N° _____

TIPO DE PREGUNTAS

- Abiertas _____
- Cerradas _____
- Múltiples _____
- De comprobación _____
- De confirmación _____
- Sesgadas _____
- Sugerentes _____

ENTREVISTADOR N° _____

TIPO DE PREGUNTAS

- Abiertas _____
- Cerradas _____
- Múltiples _____
- De comprobación _____
- De confirmación _____
- Sesgadas _____
- Sugerentes _____

ANEXO 7.6

NÚMERO DE PREGUNTAS, DURACIÓN DE LA ENTREVISTA Y MEDIAS, POR GRUPO

| ENTREVISTADOR / N° ENTREVISTA | Número de Preguntas | Media | Tiempo Entrevista | Media |
|--|--------------------------------|--------------|------------------------------|--------------|
| 10.1 | 30 | 29.8 | 30 | 28,1 |
| 11.1 | 22 | | 29 | |
| 12.1 | 29 | | 20 | |
| 13.1 | 24 | | 24 | |
| 14.1 | 20 | | 25 | |
| 15.1 | 31 | | 32 | |
| 16.1 | 49 | | 40 | |
| 17.1 | 25 | | 31 | |
| 18.1 | 20 | | 20 | |
| 19.1 | 48 | | 30 | |
| | | | | |
| 10.2 | 25 | 23.9 | 25 | 29 |
| 11.2 | 28 | | 45 | |
| 12.2 | 23 | | 27 | |
| 13.2 | 13 | | 22 | |
| 14.2 | 30 | | 36 | |
| 15.2 | 22 | | 23 | |
| 16.2 | 40 | | 35 | |
| 17.2 | 22 | | 33 | |
| 18.2 | 12 | | 17 | |
| 19.2 | 24 | | 27 | |
| | | | | |
| 10.3 | 24 | 20.8 | 22 | 23.5 |
| 11.3 | | | | |
| 12.3 | 24 | | 27 | |
| 13.3 | 15 | | 20 | |
| 14.3 | 16 | | 30 | |
| 15.3 | 34 | | 26 | |
| 16.3 | 31 | | 28 | |
| 17.3 | 11 | | 18 | |
| 18.3 | 5 | | 18 | |
| 19.3 | 27 | | 23 | |
| | | | | |

| ENTREVISTADOR / N° ENTREVISTA | N° Preguntas | Media | Tiempo Entrevista | Media |
|----------------------------------|--------------|-------------|-------------------|-------------|
| 20.3 | 21 | 26.4 | 15 | 18.2 |
| 21.3 | 10 | | 13 | |
| 22.3 | 37 | | 24 | |
| 23.3 | 30 | | 14 | |
| 24.3 | 29 | | 30 | |
| 25.3 | 45 | | 18 | |
| 26.3 | 15 | | 18 | |
| 27.3 | 27 | | 15 | |
| 28.3 | 19 | | 15 | |
| 29.3 | 31 | | 20 | |
| | | | | |
| 30.1 | 39 | 31.1 | 38 | 29.6 |
| 31.1 | 47 | | 41 | |
| 32.1 | 15 | | 25 | |
| 33.1 | 33 | | 29 | |
| 34.1 | 12 | | 20 | |
| 35.1 | 30 | | 37 | |
| 36.1 | 35 | | 36 | |
| 37.1 | 24 | | 15 | |
| 38.1 | 30 | | 23 | |
| 39.1 | 46 | | 32 | |
| | | | | |
| 40.1 | 33 | 32.1 | 35 | 30.1 |
| 41.1 | 20 | | 25 | |
| 42.1 | 43 | | 35 | |
| 43.1 | 49 | | 50 | |
| 44.1 | 34 | | 38 | |
| 45.1 | 30 | | 28 | |
| 46.1 | 41 | | 43 | |
| 47.1 | 19 | | 25 | |
| 48.1 | 33 | | 10 | |
| 49.1 | 29 | | 12 | |
| | | | | |

ANEXO 7.7

NÚMERO DE PREGUNTAS Y SUS MEDIAS POR ENTREVISTADOR Y GRUPO

| ENTREVISTADOR | Nº ENTREVISTA | Nº PREGUNTAS | MEDIA ENTREVISTADOR | MEDIA GRUPO 1 | |
|---------------|---------------|--------------|---------------------|--------------------|-------------------|
| 10 | 1 | 30 | 26,3 | Ex 1 : 29,8 | |
| | 2 | 25 | | | |
| | 3 | 24 | | | |
| 11 | 1 | 22 | 25 | | |
| | 2 | 28 | | | |
| | 3 | | | | |
| 12 | 1 | 29 | 25,3 | | |
| | 2 | 23 | | | |
| | 3 | 24 | | | |
| 13 | 1 | 24 | 17,3 | | |
| | 2 | 13 | | | |
| | 3 | 15 | | | |
| 14 | 1 | 20 | 22 | | Ex 2: 23,9 |
| | 2 | 30 | | | |
| | 3 | 16 | | | |
| 15 | 1 | 31 | 29 | | Ex 3: 20,8 |
| | 2 | 22 | | | |
| | 3 | 34 | | | |
| 16 | 1 | 49 | 40 | | |
| | 2 | 40 | | | |
| | 3 | 31 | | | |
| 17 | 1 | 25 | 19,3 | | |
| | 2 | 22 | | | |
| | 3 | 11 | | | |
| 18 | 1 | 20 | 12,3 | | |
| | 2 | 12 | | | |
| | 3 | 5 | | | |
| 19 | 1 | 48 | 33 | | |
| | 2 | 24 | | | |
| | 3 | 27 | | | |

| ENTREVISTADOR | Nº ENTREVISTA | Nº PREGUNTAS | MEDIA GRUPO |
|---------------|---------------|--------------|------------------|
| 20 | 3 | 21 | C A: 26,4 |
| 21 | 3 | 10 | |
| 22 | 3 | 37 | |
| 23 | 3 | 30 | |
| 24 | 3 | 29 | |
| 25 | 3 | 45 | |
| 26 | 3 | 15 | |
| 27 | 3 | 27 | |
| 28 | 3 | 19 | |
| 29 | 3 | 31 | |
| | | | |
| 30 | 1 | 39 | C B: 31,1 |
| 31 | 1 | 47 | |
| 32 | 1 | 15 | |
| 33 | 1 | 33 | |
| 34 | 1 | 12 | |
| 35 | 1 | 30 | |
| 36 | 1 | 35 | |
| 37 | 1 | 24 | |
| 38 | 1 | 30 | |
| 39 | 1 | 46 | |
| | | | |
| 40 | 1 | 33 | C C: 32.1 |
| 41 | 1 | 20 | |
| 42 | 1 | 43 | |
| 43 | 1 | 49 | |
| 44 | 1 | 34 | |
| 45 | 1 | 30 | |
| 46 | 1 | 41 | |
| 47 | 1 | 19 | |
| 48 | 1 | 33 | |
| 49 | 1 | 29 | |
| | | | |

TABLAS ESTADÍSTICAS

Tabla 1. Análisis de la Varianza (ANOVA) del número de ítems correctos recordados en función de cada grupo de entrevistadores (3 grupos)

| Variable | Grupo | Media | Desv.típ. | F |
|---|--------------------------------------|-------|-----------|----|
| Datos Correctos sobre Objetos | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 7,10 | 3,665 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 5,70 | 2,163 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 7,00 | 3,708 | |
| | Total (N=29) | 6,59 | 3,191 | |
| Datos Correctos sobre Objetos en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 3,50 | 4,116 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 1,50 | 1,509 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 1,33 | 1,658 | |
| | Total (N=29) | 2,14 | 2,825 | |
| Datos Correctos sobre Objetos en la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 3,60 | 1,955 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 4,20 | 2,348 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 5,67 | 3,317 | |
| | Total (N=29) | 4,45 | 2,627 | |
| Datos Correctos sobre Personas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 42,60 | 9,766 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 40,40 | 7,560 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 40,11 | 7,976 | |
| | Total (N=29) | 41,07 | 8,276 | |
| Datos Correctos sobre Personas en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 22,80 | 11,213 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 14,60 | 7,501 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 12,89 | 8,908 | |
| | Total (N=29) | 16,90 | 10,033 | |

| | | | | |
|---|--|--------------|---------------|----------------|
| Datos Correctos sobre Personas en la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 19,80 | 9,852 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 25,80 | 9,727 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 27,22 | 4,116 | |
| | Total (N=29) | 24,17 | 8,787 | |
| Datos Correctos sobre Secuencia | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 33,90 | 7,264 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 35,70 | 5,100 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 36,67 | 6,892 | |
| | Total (N=29) | 35,38 | 6,344 | |
| Datos Correctos sobre Secuencia en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 12,90 | 5,384 | 3,764 * |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 10,20 | 6,795 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 5,78 | 4,522 | |
| | Total (N=29) | 9,76 | 6,220 | |
| Datos Correctos sobre Secuencia en la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 21,00 | 6,976 | 3,939 * |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 25,50 | 7,412 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 30,89 | 8,638 | |
| | Total (N=29) | 25,62 | 8,436 | |
| Datos Correctos Totales | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 84,50 | 15,153 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 82,30 | 10,100 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 84,11 | 14,022 | |
| | Total (N=29) | 83,62 | 12,796 | |
| Datos Correctos Totales en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 40,10 | 17,006 | 4,611 * |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 26,80 | 12,865 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 20,33 | 13,285 | |
| | Total (N=29) | 29,38 | 16,319 | |

| | | | | |
|---|--|--------------|---------------|----------------|
| Datos Correctos Totales en la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 44,40 | 15,233 | 4,358 * |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 55,50 | 15,565 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 63,78 | 11,777 | |
| | Total (N=29) | 54,24 | 16,015 | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tabla 2. Análisis de la Varianza (ANOVA) del número de ítems erróneos recordados en función de cada grupo de entrevistadores (3 grupos)

| Variable | Grupo | Media | Desv.típ. | F |
|---|-----------------------------------|--------------|------------------|----------|
| Datos Erróneos sobre Objetos | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Total (N=29) | ,03 | ,186 | |
| Datos Erróneos sobre Objetos en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Total (N=29) | ,03 | ,186 | |
| Datos Erróneos sobre Personas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,90 | ,876 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 1,70 | 1,829 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 1,00 | ,866 | |
| | Total (N=29) | 1,21 | 1,292 | |
| Datos Erróneos sobre Personas En la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,70 | ,823 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 1,40 | 1,647 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,67 | ,866 | |
| | Total (N=29) | ,93 | 1,193 | |
| Datos Erróneos sobre Personas en la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,30 | ,483 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,33 | ,500 | |
| | Total (N=29) | ,28 | ,455 | |
| Datos Erróneos sobre Secuencia | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,70 | ,823 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,56 | 1,333 | |
| | Total (N=29) | ,45 | ,910 | |

| | | | | |
|--|--------------------------------------|------|-------|----|
| Datos Erróneos sobre Secuencia en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Total (N=29) | ,07 | ,258 | |
| Datos Erróneos sobre Secuencia en la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,60 | ,843 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,44 | 1,014 | |
| | Total (N=29) | ,38 | ,775 | |
| Datos Erróneos Totales | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 1,10 | ,994 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 2,70 | 1,567 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 1,78 | 2,108 | |
| | Total (N=29) | 1,86 | 1,684 | |
| Datos Erróneos Totales En la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,80 | ,789 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 1,80 | 1,549 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,89 | 1,054 | |
| | Total (N=29) | 1,17 | 1,227 | |
| Datos Erróneos Totales En la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,30 | ,675 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,90 | ,876 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,89 | 1,364 | |
| | Total (N=29) | ,69 | 1,004 | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tabla 3. Análisis de la Varianza (ANOVA) del número de items inventados recordados en función de cada grupo de entrevistadores (3 grupos).

| Variable | Grupo | Media | Desv.típ. | F |
|--|--------------------------------------|-------|-----------|-----------|
| Datos Inventados sobre Objetos | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,50 | ,707 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,22 | ,667 | |
| | Total (N=29) | ,38 | ,677 | |
| Datos Inventados sobre Objetos en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,22 | ,667 | |
| | Total (N=29) | ,28 | ,591 | |
| Datos Inventados sobre Objetos en la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,632 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=29) | ,10 | ,409 | |
| Datos Inventados sobre Personas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,30 | ,483 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,78 | 1,093 | |
| | Total (N=29) | ,41 | ,733 | |
| Datos Inventados sobre Personas en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Total (N=29) | ,14 | ,351 | |
| Datos Inventados sobre Personas en la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,67 | 1,118 | |
| | Total (N=29) | ,28 | ,702 | |

| | | | | |
|--|---|--------------|--------------|-----------|
| Datos Inventados sobre Secuencia | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,50 | ,972 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Total (N=29) | ,24 | ,636 | |
| Datos Inventados sobre Secuencia en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,50 | ,972 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=29) | ,17 | ,602 | |
| Datos Inventados sobre Secuencia en la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Total (N=29) | ,07 | ,258 | |
| Datos Inventados Totales | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,80 | ,789 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 1,20 | 1,135 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 1,11 | 1,537 | |
| | Total (N=29) | 1,03 | 1,149 | |
| Datos Inventados Totales en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 40,10 | ,60 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,80 | ,919 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,33 | ,707 | |
| | Total (N=29) | ,59 | ,780 | |
| Datos Inventados Totales En la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,78 | 1,394 | |
| | Total (N=39) | ,45 | ,910 | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tabla 4. Análisis de la Varianza (ANOVA) del número de ítems totales recordados en función de cada grupo de entrevistadores (3 grupos)

| Variable | Grupo | Media | Desv.típ. | F |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-------|-----------|----|
| Datos Totales sobre Objetos | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 7,60 | 3,627 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 6,10 | 2,079 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 7,33 | 3,606 | |
| | Total (N=29) | 7,00 | 3,128 | |
| Datos Totales sobre Personas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 43,70 | 10,001 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 42,40 | 8,475 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 41,89 | 8,433 | |
| | Total (N=29) | 42,69 | 8,726 | |
| Datos Totales sobre Secuencia | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 34,10 | 7,172 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 36,90 | 4,701 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 37,33 | 6,557 | |
| | Total (N=29) | 36,07 | 6,170 | |
| Datos Totales Totales | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 86,40 | 15,226 | ns |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 86,20 | 10,809 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 87,00 | 14,186 | |
| | Total (N=29) | 86,52 | 13,026 | |

* p<,05; ** p<,01

Tabla 5. Análisis de la Varianza (ANOVA) del número de ítems correctos recordados en función de cada grupo de entrevistadores (4 grupos)

| Variable | Grupo | Media | Desv.típ. | F |
|---|---|--------------|---------------|-----------|
| Datos Correctos sobre Objetos | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 7,10 | 3,665 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 5,70 | 2,163 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 7,00 | 3,708 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 6,90 | 2,424 | |
| | Total (N=39) | 6,67 | 2,985 | |
| Datos Correctos sobre Objetos en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 3,50 | 4,116 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 1,50 | 1,509 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 1,33 | 1,658 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,90 | 1,101 | |
| | Total (N=39) | 1,82 | 2,543 | |
| Datos Correctos sobre Objetos en la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 3,60 | 1,955 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 4,20 | 2,348 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 5,67 | 3,317 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 6,00 | 3,162 | |
| | Total (N=39) | 4,85 | 2,815 | |
| Datos Correctos sobre Personas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 42,60 | 9,766 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 40,40 | 7,560 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 40,11 | 7,976 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 39,80 | 11,023 | |
| | Total (N=39) | 40,74 | 8,920 | |
| Datos Correctos sobre Personas en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 22,80 | 11,213 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 14,60 | 7,501 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 12,89 | 8,908 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 18,20 | 8,904 | |
| | Total (N=39) | 17,23 | 9,659 | |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|-------|--------|-----------|
| Datos Correctos sobre Personas en la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 19,80 | 9,852 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 25,80 | 9,727 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 27,22 | 4,116 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=39) | 21,60 | 7,662 | |
| | Total | 23,51 | 8,491 | |
| Datos Correctos sobre Secuencia | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 33,90 | 7,264 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 35,70 | 5,100 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 36,67 | 6,892 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 29,20 | 9,796 | |
| | Total (N=39) | 33,79 | 7,736 | |
| Datos Correctos sobre Secuencia en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 12,90 | 5,384 | 3,448* |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 10,20 | 6,795 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 5,78 | 4,522 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 7,10 | 4,228 | |
| | Total (N=39) | 9,08 | 5,842 | |
| Datos Correctos sobre Secuencia en la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 21,00 | 6,976 | 2,973* |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 25,50 | 7,412 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 30,89 | 8,638 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 22,10 | 8,504 | |
| | Total (N=39) | 24,72 | 8,485 | |
| Datos Correctos Totales | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 84,50 | 15,153 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 82,30 | 10,100 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 84,11 | 14,022 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 76,70 | 21,592 | |
| | Total (N=39) | 81,85 | 15,506 | |

| | | | | |
|---|--|--------------|---------------|---------------|
| Datos Correctos Totales en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 40,10 | 17,006 | 3,388* |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 26,80 | 12,865 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 20,33 | 13,285 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 27,00 | 12,311 | |
| | Total (N=39) | 28,77 | 15,282 | |
| Datos Correctos Totales En la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 44,40 | 15,233 | 3,050* |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 55,50 | 15,565 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 63,78 | 11,777 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 49,70 | 15,290 | |
| | Total (N=39) | 53,08 | 15,760 | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tabla 6. Análisis de la Varianza (ANOVA) del número de ítems erróneos recordados en función de cada grupo de entrevistadores (4 grupos)

| Variable | Grupo | Media | Desv.típ. | F |
|---|--------------------------------------|-------|-----------|-----------|
| Datos erróneos sobre Objetos | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Control a 3ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=39) | ,03 | ,160 | |
| Datos Erróneos sobre Objetos en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Control A 3ª Entrevbista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=39) | ,03 | ,160 | |
| Datos Erróneos sobre Personas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,90 | ,876 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 1,70 | 1,829 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 1,00 | ,866 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 1,60 | 1,647 | |
| | Total (N=39) | 1,31 | 1,379 | |
| Datos Erróneos sobre Personas en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,70 | ,823 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 1,40 | 1,647 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,67 | ,866 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 1,50 | 1,509 | |
| | Total (N=39) | 1,08 | 1,285 | |
| Datos Erróneos sobre personas en la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,30 | ,483 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,33 | ,500 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=39) | ,10 | ,316 | |
| | Total | ,23 | ,427 | |

| | | | | |
|--|---|-------------|--------------|-----------|
| Datos Erróneos sobre Secuencia | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,70 | ,823 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,56 | 1,333 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,70 | 1,494 | |
| | Total (N=39) | ,51 | 1,073 | |
| Datos Erróneos sobre Secuencia en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,632 | |
| | Total (N=39) | ,10 | ,384 | |
| Datos Erróneos sobre Secuencia en la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,60 | ,843 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,44 | 1,014 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,50 | 1,269 | |
| | Total (N=39) | ,41 | ,910 | |
| Datos Erróneos Totales | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 1,10 | ,994 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 2,70 | 1,567 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 1,78 | 2,108 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 2,50 | 2,068 | |
| | Total (N=39) | 2,03 | 1,784 | |
| Datos Erróneos Totales en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,80 | ,789 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 1,80 | 1,549 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,89 | 1,054 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 1,80 | 1,874 | |
| | Total (N=39) | 1,33 | 1,420 | |

| | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|------------|--------------|-----------|
| Datos Erróneos Totales | | | | |
| En la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista | ,30 | ,675 | <i>ns</i> |
| | (N=10) | | | |
| | Experimental 2ª Entrevista | ,90 | ,876 | |
| | (N=10) | | | |
| | Experimental 3ª Entrevista | ,89 | 1,364 | |
| | (N=9) | | | |
| | Control A 3ª Entrevista | ,70 | 1,252 | |
| | (N=10) | | | |
| | Total | ,69 | 1,055 | |
| | (N=39) | | | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tabla 7. Análisis de la Varianza (ANOVA) del número de items inventados recordados en función de cada grupo de entrevistadores (4 grupos).

| Variable | Grupo | Media | Desv.típ. | F |
|--|--------------------------------------|-------|-----------|-----------|
| Datos Inventados sobre Objetos | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,50 | ,707 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,22 | ,667 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | |
| | Total (N=39) | ,38 | ,673 | |
| Datos Inventados sobre Objetos en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,22 | ,667 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | |
| | Total (N=39) | ,31 | ,614 | |
| Datos Inventados sobre Objetos en la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,632 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,00 | ,000 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=39) | ,08 | ,354 | |
| Datos Inventados sobre Personas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,30 | ,483 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,78 | 1,093 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=39) | ,31 | ,655 | |
| Datos Inventados sobre Personas en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=39) | ,10 | ,307 | |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|------------|--------------|-----------|
| Datos Inventados sobre Personas en la Fase de Relato Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,67 | 1,118 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=39) | ,21 | ,615 | |
| Datos Inventados sobre Secuencia | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,50 | ,972 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=39) | ,18 | ,556 | |
| Datos Inventado sobre Secuencia en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,50 | ,972 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,00 | ,000 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=39) | ,13 | ,522 | |
| Datos Inventados sobre Secuencia en la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,11 | ,333 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=39) | ,05 | ,223 | |
| Datos Inventados Totales | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,80 | ,789 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 1,20 | 1,135 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 1,11 | 1,537 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | |
| | Total (N=39) | ,87 | 1,080 | |

| | | | | |
|--|--|------------|--------------|-----------|
| Datos Inventados Totales en la Fase de Preguntas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,60 | ,699 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,80 | ,919 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,33 | ,707 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | |
| | Total (N=39) | ,54 | ,756 | |
| Datos Inventados Totales en la Fase de Recuerdo Libre | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | ,78 | 1,394 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | |
| | Total (N=39) | ,33 | ,806 | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tabla 8. Análisis de la Varianza (ANOVA) del número de ítems totales recordados en función de cada grupo de entrevistadores (4 grupos).

| Variable | Grupo | Media | Desv.típ. | F |
|--------------------------------------|--|--------------|---------------|-----------|
| Datos Totales sobre Objetos | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 7,60 | 3,627 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 6,10 | 2,079 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 7,33 | 3,606 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 7,30 | 2,058 | |
| | Total (N=39) | 7,08 | 2,869 | |
| Datos Totales sobre Personas | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 43,70 | 10,001 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 42,40 | 8,475 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 41,89 | 8,433 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 41,40 | 11,702 | |
| | Total (N=39) | 42,36 | 9,427 | |
| Datos Totales sobre Secuencia | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 34,10 | 7,172 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 36,90 | 4,701 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 37,33 | 6,557 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 29,90 | 10,060 | |
| | Total (N=39) | 34,49 | 7,711 | |
| Datos Totales Totales | Experimental 1ª Entrevista (N=10) | 86,40 | 15,226 | <i>ns</i> |
| | Experimental 2ª Entrevista (N=10) | 86,20 | 10,809 | |
| | Experimental 3ª Entrevista (N=9) | 87,00 | 14,186 | |
| | Control A 3ª Entrevista (N=10) | 79,60 | 22,227 | |
| | Total (N=39) | 84,74 | 15,856 | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tabla 9. Análisis de la Varianza (ANOVA) del número de ítems correctos recordados en función de cada grupo de entrevistadores (2 grupos)

| Variable | Grupo | Media | Desv.típ. | F |
|--|--|--------------|---------------|-----------|
| Datos Correctos sobre Objetos | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 6,10 | 2,846 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 6,40 | 1,955 | |
| | Total (N=20) | 6,25 | 2,381 | |
| Datos Correctos sobre Objetos en la Fase de Preguntas | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 1,60 | 1,506 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 2,20 | 1,619 | |
| | Total (N=20) | 1,90 | 1,553 | |
| Datos Correctos sobre Objetos en la Fase de Recuerdo Libre | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 4,50 | 3,206 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 4,20 | 2,098 | |
| | Total (N=20) | 4,35 | 2,641 | |
| Datos Correctos sobre Peronas | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 44,50 | 10,575 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 41,70 | 8,757 | |
| | Total (N=20) | 43,10 | 9,558 | |
| Datos Correctos sobre Personas en la Fase de Preguntas | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 18,70 | 11,176 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 17,10 | 8,144 | |
| | Total (N=20) | 17,90 | 9,553 | |
| Datos Correctos sobre Personas en la Fase de Recuerdo Libre | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 25,80 | 10,932 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 24,60 | 6,835 | |
| | Total (N=20) | 25,20 | 8,895 | |
| Datos Correctos sobre Secuencia | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 33,10 | 9,098 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 34,10 | 7,249 | |
| | Total (N=20) | 33,60 | 8,022 | |

| | | | | |
|---|---------------------------------------|--------------|---------------|-----------|
| Datos Correctos sobre Secuencia en la Fase de Preguntas | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 9,50 | 5,543 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 11,80 | 5,116 | |
| | Total (N=20) | 10,65 | 5,324 | |
| Datos Correctos sobre Secuencia en la Fase de Relato Libre | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 23,60 | 6,720 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 22,30 | 7,861 | |
| | Total (N=20) | 22,95 | 7,149 | |
| Datos Correctos Totales | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 84,60 | 16,728 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 82,70 | 9,989 | |
| | Total (N=20) | 83,65 | 13,445 | |
| Datos Correctos Totales en la Fase de Preguntas | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 30,70 | 17,036 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 31,60 | 9,935 | |
| | Total (N=20) | 31,15 | 13,581 | |
| Datos Correctos Totales en la Fase de Relato Libre | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 53,90 | 14,556 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 51,10 | 8,157 | |
| | Total (N=20) | 52,50 | 11,574 | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tabla 10. Análisis de la Varianza (ANOVA) del número de items erróneos recordados en función de cada grupo de entrevistadores (2 grupos)

| Variable | Grupo | Media | Desv.típ. | F |
|---|--|--------------|------------------|-----------|
| Datos Erróneos sobre Objetos | Control B 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | |
| | Total (N=20) | ,05 | ,224 | |
| Datos Erróneos sobre Objetos en la Fase de Relato Libre | Control B 1ª Entrevista (N=10) | ,00 | ,000 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | ,10 | ,316 | |
| | Total (N=20) | ,05 | ,224 | |
| Datos Erróneos sobre Personas | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 1,50 | 1,269 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 1,80 | 1,476 | |
| | Total (N=20) | 1,65 | 1,348 | |
| Datos Erróneos sobre Personas en la Fase de Preguntas | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 1,20 | 1,229 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 1,60 | 1,506 | |
| | Total (N=20) | 1,40 | 1,353 | |
| Datos Erróneos sobre Personas en la Fase de Relato Libre | Control B 1ª Entrevista (N=10) | ,30 | ,949 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,422 | |
| | Total (N=20) | ,25 | ,716 | |
| Datos Erróneos sobre Secuencia | Control B 1ª Entrevista (N=10) | ,40 | ,699 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | ,90 | 1,287 | |
| | Total (N=20) | ,65 | 1,040 | |
| Datos Erróneos sobre Secuencia en la Fase de Preguntas | Control B 1ª Entrevista (N=10) | ,30 | ,675 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | ,70 | ,823 | |
| | Total (N=20) | ,50 | ,761 | |

| | | | | |
|--|--|-------------|--------------|-----------|
| Datos Erróneos sobre Secuencia en la Fase de Relato Libre (N=10) | Control B 1ª Entrevista | ,10 | ,316 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | ,20 | ,632 | |
| | Total (N=20) | ,15 | ,489 | |
| Datos Erróneos Totales | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 2,10 | 1,197 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 2,80 | 2,486 | |
| | Total (N=20) | 2,45 | 1,932 | |
| Datos Erróneos Totales en la Fase de Preguntas | Control B 1ª Entrevista (N=10) | 1,60 | 1,350 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | 2,30 | 2,058 | |
| | Total (N=20) | 1,95 | 1,731 | |
| Datos Erróneos Totales en la Fase de Relato Libre | Control B 1ª Entrevista (N=10) | ,50 | ,972 | <i>ns</i> |
| | Control C 1ª Entrevista (N=10) | ,50 | ,707 | |
| | Total (N=20) | ,50 | ,827 | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Madrid, diciembre, 2007