

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/339444591>

# Influencia del conocimiento previo y la repetición de entrevistas

Article in *Colombia Forense* · July 2019

DOI: 10.16925/2145-9649.2019.01.02

---

CITATION

1

---

READS

148

3 authors, including:



Miriam Peláez

Universidad Autónoma de Madrid

7 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

SEE PROFILE

# Influencia del conocimiento previo y la repetición de entrevistas: memoria y sugestión en una muestra de preescolares\*

*Influence of prior knowledge and repetition of interviews: memory and suggestion in a sample of preschool students*

*A influência do conhecimento prévio e a repetição de entrevistas: memória e sugestão em uma amostra de pré-escolares*

Miriam Peláez-Devesa<sup>1</sup>,  
Nieves Pérez-Mata<sup>2</sup>,  
Margarita Diges-Junco<sup>3</sup>

**Recibido:** 25 de febrero del 2019

**Aprobado:** 8 de mayo del 2019

**Publicado:** 20 de septiembre de 2019

**Cómo citar este artículo:** Peláez-Devesa M, Pérez-Mata N, Diges-Junco M. Influencia del conocimiento previo y la repetición de entrevistas: memoria y sugestión en una muestra de preescolares. Colomb Forense. 2019;6(1):1-23. doi: <https://doi.org/10.16925/2145-9649.2019.01.02>

---

\* Artículo de investigación. <https://doi.org/10.16925/2145-9649.2019.01.02>

**Correo electrónico:** [nieves.perez@uam.es](mailto:nieves.perez@uam.es)

1 Departamento Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2828-0388>

2 Departamento Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9919-3436>

**Correo electrónico:** [nieves.perez@uam.es](mailto:nieves.perez@uam.es)

3 Departamento Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8952-1480>

## Resumen

**Introducción:** en los últimos años han incrementado los casos penales en los que la única prueba con la que se cuenta es la declaración de un menor. Ello ha motivado la búsqueda de factores que puedan afectar a la exactitud y credibilidad de su declaración. El presente estudio se centra en la influencia del conocimiento previo y de la repetición de entrevistas en la memoria y aceptación de la sugestión en una muestra de preescolares.

**Metodología:** veintiséis preescolares participaron en tres sesiones. En la primera sesión, a la mitad de los participantes se les mostró qué es un cuelgabolsos (objeto desconocido), y a la otra mitad se les enseñó cómo se usa y, además, lo manipularon. En las sesiones 2 y 3, se realizaron dos entrevistas y en cada una de ellas se formularon preguntas cerradas sobre acciones reales y falsas, supuestamente llevadas a cabo en la sesión 1.

**Resultados:** los resultados mostraron que el grupo con experiencia proporcionó en general más detalles sobre la acción que había experimentado con el cuelgabolsos en comparación con el grupo sin experiencia; sin embargo, esta diferencia se eliminó en la sesión 3, debido a la repetición de entrevistas. En cuanto a la acción falsa, se encontró efecto techo en la aceptación de la sugestión, y ambos grupos dieron una cantidad similar de detalles en las sesiones 2 y 3.

**Conclusiones:** el conocimiento previo influye en la cantidad de detalles proporcionados únicamente si se pregunta una vez, si las preguntas son repetidas su efecto desaparece.

**Palabras clave:** conocimiento previo, memoria, preescolares, entrevistas, sugestión.

## Summary

**Introduction:** In recent years criminal cases have increased in which the only available evidence is in the form of a statement from a minor. This has motivated the search for factors that may affect the accuracy and credibility of a statement. The present study focuses on the influence of prior knowledge and the repetition of interviews with regards to memory and the acceptance of suggestion in a sample of preschool students.

**Methodology:** Twenty-six preschool students participated in three sessions. In the first session, half of the participants were shown a bag hanger (a previously unknown object), and the other half were taught how to use it and were permitted to manipulate it. In sessions 2 and 3, two interviews were conducted and in each of them closed questions were asked about real and false actions, supposedly carried out in session 1.

**Results:** The results showed that the experienced group generally provided more details about the actions experienced with the bag hanger when compared to the inexperienced group. However, this difference was eliminated in session 3, due to the repeated interview. As for the false actions, a limiting effect was found in the acceptance of the suggestion, and both groups gave a similar amount of detail in sessions 2 and 3.

**Conclusions:** Prior knowledge influences the amount of detail provided only if asked once. If the questions are repeated, the effect disappears.

**Keywords:** prior knowledge, memory, preschool, interviews, suggestion.

## Resumo

**Introdução:** nos últimos anos, os casos penais em que a única prova com a que se conta é o depoimento de um menor tem aumentado. Isso motivou a busca de fatores que possam afetar a exatidão e a credibilidade de seu depoimento. Este estudo está centralizado na influência do conhecimento prévio e da repetição de entrevistas na memória e na aceitação da sugestão em uma amostra de pré-escolares. **Metodologia:** 26 pré-escolares participaram de três sessões. Na primeira sessão, à metade dos participantes foi mostrado o que é um gancho de pendurar bolsas (objeto desconhecido) e, a outra metade, foi mostrado como se usa e,

além disso, o manusearam. Nas sessões 2 e 3, foram realizadas duas entrevistas e, em cada uma delas, foram formuladas perguntas fechadas sobre ações reais e falsas, supostamente realizadas na sessão 1. Resultados: os resultados mostraram que o grupo com experiência proporcionou, em geral, mais detalhes sobre a ação que tinha experimentado com o gancho de pendurar bolsas em comparação com o grupo sem experiência; contudo, essa diferença foi eliminada na sessão 3, devido à repetição de entrevistas. Quanto à ação falsa, verificou-se efeito de teto na aceitação da sugestão, e ambos os grupos deram uma quantidade semelhante de detalhes nas sessões 2 e 3. Conclusões: o conhecimento influencia na quantidade de detalhes proporcionados unicamente se for perguntado uma vez; se as perguntas forem repetidas, seu efeito desaparece.

**Palavras-chave:** conhecimento prévio, memória, pré-escolares, entrevistas, sugestão.

## Introducción

En los últimos años, la literatura sobre psicología del testimonio se ha ido incrementando, hasta llegar a ser uno de los grandes temas de investigación en el estudio de la memoria. Más concretamente, debido al aumento de las denuncias sobre supuestos abusos sexuales a menores, la credibilidad y exactitud del testimonio de los preescolares se han convertido en tema de interés, pues en numerosos casos la única prueba con la que se cuenta es la declaración del menor. Ello, además, ha motivado que la investigación sobre sugestión en niños<sup>1</sup> haya evolucionado a lo largo de los años.

Al principio, los estudios sobre sugestión en niños se basaban en la presentación de una historia o en la visión de un suceso [1, 2], y el niño-participante actuaba como mero espectador. Sin embargo, con el paso del tiempo, el paradigma se fue haciendo más complejo: ya no se sugerían solo detalles aislados de una historia, sino acciones de un suceso experimentado en el que el niño participaba directamente como actor, en lugar de ser un mero observador. Con todo, algunas investigaciones mostraron que apenas había diferencias en la aceptación de la sugestión de acciones falsas entre los niños que directamente participaban en un evento y los que simplemente lo observaban [3].

Además, las investigaciones han puesto de relieve que los niños de edad preescolar son especialmente vulnerables a la sugestión, comparados con niños más mayores y con adultos, debido a que sus huellas de memoria son muy débiles, y no son capaces de detectar la discrepancia entre la información original –lo que han visto o vivido– y la información engañosa sugerida –la que se les insinúa tras ver o vivir el suceso– [4, 5]. Pero más allá de esta limitación de memoria que les hace ser más vulnerables, se ha intentado encontrar los factores de distinta naturaleza que

---

<sup>1</sup> A lo largo del artículo se emplearán los términos “niño” y “niños”, en genérico e inclusivo, de continuo, salvo que se especifique algo distinto, para incluir tanto a niño/a y niños/as.

pueden estar modulando su aceptación de la sugestión, entre los que se encuentran: competencia lingüística, el conocimiento previo, la repetición de preguntas y/o de entrevistas, e incluso el efecto del rumor [6, 7, 8].

A continuación, pasamos a describir la influencia de los dos factores que nos interesa examinar en el presente estudio –conocimiento previo y repetición de entrevistas– sobre la memoria y la aceptación de la sugestión en una muestra de preescolares.

## Conocimiento previo, memoria y sugestión

Uno de los factores que puede afectar tanto a la memoria como a la aceptación de la sugestión es el conocimiento previo. Todos poseemos esquemas de conocimiento que utilizamos para codificar mejor un suceso e incluso para la recuperación del mismo, ya que cuando recordamos situaciones del pasado nos basamos en nuestros esquemas actuales. Los niños más pequeños también generan esquemas de conocimiento, al principio de manera muy rudimentaria –asumiendo que todas las situaciones son iguales–, pero con el paso del tiempo los van desarrollando y generalizando [9].

Parece intuitivo pensar que tener conocimiento previo sobre un suceso hará más fácil recordarlo y más difícil aceptar sugerencias falsas sobre el mismo. Sin embargo, numerosos estudios han demostrado que la influencia del conocimiento previo tanto en la memoria como en la aceptación de la sugestión tiene un doble efecto.

Por un lado, tiene un efecto beneficioso, ya que nos ayuda a establecer la representación inicial de la memoria y su posterior recuerdo, procesando de manera más elaborada aquello que es discrepante con el esquema general [10]. Este beneficio se ve en tareas de reconocimiento, pero no tanto en las de recuerdo libre donde la edad es un factor fundamental (cuanto más mayor es el niño tiene un mejor recuerdo, ya que el esquema está mejor formado). Además, generar un esquema de conocimiento hace más probable que no se acepten acciones sugeridas sobre el suceso, pues estas no forman parte de ese esquema –se detecta la discrepancia– [10, 11].

Por otro lado, este conocimiento puede llevar a cometer errores, pues el carácter (re)constructivo de la memoria compromete la exactitud del recuerdo. Cuando queremos recordar algo nos basamos en los esquemas de conocimiento que tenemos, y, en ocasiones, podemos llegar a inferir acciones o detalles que no han ocurrido, pero que forman parte del esquema general. En este sentido, estudios relacionados con la influencia del rumor en la memoria han demostrado que el conocimiento previo puede afectar a la exactitud del recuerdo, ya que los

preescolares inferían acciones que no habían tenido lugar durante el suceso, pero que eran plausibles y encajaban con su conocimiento [12, 13]. Esto puede verse reflejado también en la aceptación de la información engañosa sugerida, pues si los detalles que se sugieren son plausibles y encajan con el esquema de conocimiento general es más probable que se acepten como verdaderos y que, incluso, se cuenten posteriormente de manera espontánea [14, 15].

## Memoria, sugestión y repetición de entrevistas

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

Debido a que los niños pequeños proporcionan poca información en respuesta a las preguntas abiertas, los entrevistadores, en pos de obtener más información, emplean preguntas dirigidas y sugestivas en las entrevistas forenses en las que se sospecha de un supuesto abuso sexual [16, 17], sin percatarse de la elevada vulnerabilidad de los preescolares al efecto de la sugestión [18]. Además, otro de los problemas encontrados es que los entrevistadores, por un lado, subestiman la cantidad de preguntas sugestivas que realizan y, por otro, atribuyen erróneamente que la información obtenida en sus entrevistas la ha proporcionado el niño de manera espontánea [19].

Adicionalmente, las situaciones forenses se extienden durante un amplio periodo de tiempo (meses o incluso años), teniendo además un sistema judicial que fomenta que las entrevistas se repitan, ya sea por el mismo profesional o por otro diferente. Por tanto, se encuentran casos donde los niños cuentan una y otra vez la misma historia a la misma o a diferentes personas [20]. En un principio, esta repetición de entrevistas se veía como un factor beneficioso para la memoria, porque disminuía el olvido al “ensayar” los detalles una y otra vez durante las entrevistas, y se generaba un recuerdo permanente y accesible [21]. Sin embargo, posteriormente se puso de manifiesto que la repetición de las entrevistas tenía un efecto perjudicial para la memoria, sobre todo cuando se preguntaba por un suceso falso. Este efecto perjudicial puede incrementarse cuando hay una demora larga, puesto que hay más probabilidad de que haya intrusiones adicionales de otros contextos [20, 21], y mayor probabilidad de que las preguntas se repitan una y otra vez hasta obtener una respuesta que encaje con la hipótesis (i.e. sesgo) del entrevistador.

En conclusión, si los niños pequeños son expuestos a información falsa durante varias entrevistas puede que la incorporen a su recuerdo gracias al carácter (re)constructivo de la memoria. Esto provocará que la inexactitud de su recuerdo aumente acompañada de una mayor confianza en ese recuerdo falso, hasta el punto de creer que este es real, y que los menores lleguen a embellecer su "recuerdo" con inferencias consistentes con la información falsa que se les ha proporcionado [21, 22].

## Esta investigación

Esta investigación pretende ver los efectos que pueden tener el conocimiento previo y la repetición de entrevistas tanto en la memoria como en la aceptación de la sugestión en una muestra de preescolares de cuatro años.

Para alcanzar nuestros objetivos, planteamos un episodio que los participantes experimentaban en diferente grado en función de la condición experimental a la que se les asignara. Por un lado, a la mitad de los participantes se les proporcionó el conocimiento de las acciones necesarias para utilizar un cuelgabolsos (guion) y, además, las llevaban a cabo (grupo con experiencia). La otra mitad de la muestra, en cambio, no tenía conocimiento esquemático ni experiencia con el objeto en cuestión, pues tan solo se les mostraba el cuelgabolsos y se les decía para qué servía sin llegar a manipularlo (grupo sin experiencia). Más concretamente, podíamos diferenciar dos acciones: colgar la mochila (real para el grupo con experiencia y falsa para el grupo sin experiencia), y caída de la mochila (falsa para ambos grupos). Además, la sugestión referente a este episodio se repitió tanto intraentrevista en la sesión 2, para así afianzar las acciones sugeridas, como interentrevistas en la sesión 3. Por tanto, las preguntas sobre qué se hizo con el cuelgabolsos en la sesión 1 se repitieron cuatro veces (dos veces en la sesión 2 y otras dos veces en la sesión 3).

Las hipótesis a poner a prueba son las siguientes:

1. Basándonos en el estudio de Schooler, Gerhard y Loftus [23], esperamos que el grupo con experiencia dé más detalles sobre la acción de colgar la mochila (detalles reales) que el grupo sin experiencia (detalles falsos). Del mismo modo, el grupo con experiencia debería dar más detalles sobre la acción de colgar la mochila (real) que sobre la acción de caída de la mochila (falsa).
2. No se esperan diferencias en la cantidad de detalles proporcionados por ambos grupos de experiencia en la acción de caída de la mochila (falsa para

ambos grupos). Sin embargo, se espera que estos detalles de acciones sugeridas se incrementen por el efecto de la repetición de entrevistas y preguntas sugestivas.

3. Por último, esperamos que los detalles de la acción colgar la mochila (real para el grupo con experiencia y falsa para el grupo sin experiencia) se igualen, debido al efecto de la repetición de entrevistas.

## Materiales y métodos

### Participantes

En esta investigación participaron veintiocho preescolares (17 niños y 11 niñas) de cuatro años ( $M = 55,58$ ;  $Sd = 3,61$ ) procedentes de un colegio público de Madrid. Del total de participantes, dos niñas no completaron las sesiones (una por enfermedad y la otra por abandono voluntario), por lo que la muestra total estuvo conformada de 26 participantes (17 niños y 9 niñas).

### Información técnica

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

- Cuento de Teo. Se presentaron varias láminas del cuento para calcular la longitud media de emisión (LME) de cada participante (producción lingüística).
- Cuelgabolsos. A todos los participantes se les mostró un objeto desconocido (del que no tenían conocimiento previo). A la mitad de ellos se les indicó qué era y para qué servía, y a la otra mitad, además, se les enseñó cómo se utilizaba y se les permitió manipularlo.
- Protocolos para cada sesión. Cada sesión tenía un protocolo estructurado que fue seguido por la entrevistadora. El protocolo de la sesión 1 contenía las instrucciones necesarias para el desarrollo de tres actividades (el cuento de Teo, la demostración con el cuelgabolsos y la historia de un gato mirándose en un espejo). Los protocolos de las sesiones 2 y 3 contenían dos tipos de preguntas: siete preguntas cerradas que mencionaban las acciones centrales, mientras que las diez preguntas restantes fomentaban el recuerdo libre y la producción de detalles.



En este estudio se empleó un diseño factorial 2 x 2 mixto. Las variables independientes manipuladas fueron:

- Tipo de experiencia. Esta variable intersujeto hace referencia al tipo de experiencia que tenían los participantes con el cuelgabolsos, con dos niveles: con y sin experiencia directa.
- Repetición de entrevistas. Esta variable intrasujeto tenía dos niveles, porque interesaban las respuestas dadas a las preguntas repetidas sobre el cuelgabolsos, formuladas en las sesiones 2 y 3, y la posible variación de las mismas.

Las variables dependientes fueron:

- Memoria de los episodios del gato y del cuelgabolsos. Esta variable medía, por un lado, el recuerdo de los detalles del episodio del gato y, por otro, el recuerdo de la acción de “colgar la mochila” en el grupo con experiencia.
- Aceptación de la sugestión en el episodio del cuelgabolsos. Esta variable medía las respuestas afirmativas a las preguntas cerradas relacionadas con las acciones no realizadas con el cuelgabolsos (i.e. falsas).
- Enriquecimiento del recuerdo. Esta variable medía los detalles que los participantes añadían por sí mismos para cada uno de los episodios en respuesta a las preguntas formuladas sobre los mismos.
- Además, como tarea de relleno entre la repetición de las preguntas de las sesiones 2 y 3, se emplearon las preguntas sobre la historia del gato mirándose en un espejo. De manera que este episodio sirvió para evaluar la línea base del recuerdo de la muestra de los participantes del estudio.

Mientras se llevaba a cabo la recogida de autorizaciones de participación, se realizó un estudio piloto para comprobar si las instrucciones se entendían, si el material resultaba atractivo y si la duración de las sesiones era adecuada y no provocaba fatiga en niños de cuatro años. Una vez pasado el estudio piloto, y realizadas las modificaciones pertinentes, se procedió a realizar la recogida de los datos del estudio propiamente dicho en el colegio.

## Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación fueron necesarias tres sesiones individuales con cada participante que fueron grabadas audiovisualmente y realizadas en una sala del colegio. En todos los casos, de la primera a la segunda sesión pasaron dos días, mientras que entre la segunda y la tercera hubo un intervalo de una semana.

La primera sesión comenzó con la presentación de la entrevistadora y del participante, anotando la edad y el nombre del niño. A continuación, se realizaba la primera actividad, preguntando al participante si conocía al protagonista del cuento (Teo) y dando las instrucciones de lo que tenía que hacer: "Cuéntame todo lo que esté haciendo Teo aquí con sus amigos". Esta tarea duraba 15 minutos aproximadamente, dejando así que el participante proporcionara suficientes detalles de manera espontánea para calcular su longitud media de emisión [24]. Se presentaron tantas láminas como fueron necesarias para completar ese tiempo.

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

Por último, se presentaba la historia del gato mediante una narración acompañada de preguntas. Se empezaba de la siguiente manera: "Te voy a contar una cosa que me pasó el otro día con un gato aquí en el colegio", y a continuación se preguntaba si el participante tenía mascota. Una vez respondida esta pregunta, se le contaba que un gato había entrado en la clase y se había mirado en un espejo. Se les hacían determinadas preguntas para establecer el conocimiento previo que los preescolares tenían sobre la reacción de los gatos al mirarse en un espejo, y se animaba a que dieran la mayor cantidad posible de detalles. Por último, tras cinco preguntas cerradas de sí/no, se terminaba de contar la historia del gato, diciendo a cada participante que el gato, al mirarse en el espejo, pensó que había otro gato y se hizo caca para que el otro gato se fuera. Por tanto, cada niño escuchó cuatro detalles

relacionados con lo que hizo el gato cuando entró en la clase: (1) mirarse en el espejo, (2) pensar que había otro gato, (3) hacerse caca, (4) para que el otro gato se fuera.

La duración total de esta sesión dependía de cuánto hablara el participante en las preguntas abiertas y de si formaba parte del grupo con experiencia o del grupo sin experiencia, pero aproximadamente duraba entre 15-18 minutos.

La segunda sesión tenía lugar dos días después de la primera. Se comenzaba con una pregunta abierta: "¿Te acuerdas de lo que estuvimos haciendo el otro día?". Una vez que el niño contaba todo lo que recordaba sobre las actividades de la sesión anterior, se pasaba a realizar las primeras preguntas sobre las acciones relativas al cuelgabolsos. Mediante preguntas cerradas se preguntaba al participante qué habían hecho con el cuelgabolsos, intentando que de cada acción proporcionase detalles sobre cómo lo había hecho. Las acciones relacionadas con colocar el cuelgabolsos en la mesa y colgar la mochila eran reales para la mitad de los participantes (grupo con experiencia) y falsas para la otra mitad (grupo sin experiencia). Sin embargo, la acción "se cayó la mochila al suelo" era falsa para ambos grupos.

Después se les preguntaba si se habían enterado de algo más de lo ocurrido con el gato en la clase. Aquí se fomentaba el recuerdo libre del relato contado por la experimentadora en la primera sesión. Si algún detalle de los cuatro originales proporcionados no era mencionado por el participante, se le realizaba una pregunta sobre ello. Por último, se volvían a repetir algunas preguntas relacionadas con el cuelgabolsos (segunda parte) para asegurar que todos los participantes conocían las acciones que supuestamente se habían realizado con el objeto. La duración de esta sesión era de unos 4 o 5 minutos, dependiendo de cuánto hablara el participante.

La última sesión tenía lugar una semana después de la segunda sesión y nueve días después de la sesión 1. Esta sesión era exactamente igual que la segunda en las dos partes relativas al cuelgabolsos y las preguntas relacionadas con la historia del gato. La duración de esta sesión también era de unos 4 o 5 minutos.

**Codificación de las entrevistas.** Para poder realizar el análisis de los resultados, las entrevistas fueron transcritas literalmente y codificadas siguiendo una rúbrica diseñada por una de las investigadoras (M. Peláez). Los datos fueron codificados en función del episodio (gato o cuelgabolsos), en función del tipo de experiencia (con experiencia o sin experiencia) y teniendo en cuenta el número de entrevista (2ª sesión/entrevista o 3ª sesión/entrevista). La codificación se realizó por tres personas divididas en parejas<sup>2</sup> para cada episodio, hasta llegar al 100 % de acuerdos en ambos episodios.

---

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

## Estadística

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS versión 21. Las pruebas estadísticas utilizadas fueron: prueba de Mann-Whitney para examinar si había diferencias debido a la variable sexo; ANOVAs 2 (tipo de experiencia: con y sin experiencia) x 2 (repetición de entrevistas: sesión 2 y sesión 3) de medidas repetidas sobre la cantidad de detalles recordados; además, ANCOVAs con la edad en meses y con el índice LME (producción lingüística) como covariables, para examinar si estas dos variables podrían estar afectando o modulando la cantidad de detalles proporcionados por los participantes; y, por último, también se empleó la prueba T de Student para analizar el recuerdo y la aceptación de la sugestión de las acciones de cada grupo de experiencia por separado.

## Resultados y discusión

### Análisis preliminares

En primer lugar, se empleó la prueba de Mann-Whitney<sup>3</sup> para ver si había diferencias en la cantidad de detalles recordados para cada episodio en función del sexo de los participantes. Los resultados indicaron que los niños y las niñas no difirieron en el número de detalles proporcionados para cualquiera de los dos episodios ( $p > 0,05$ ), por lo que los datos se colapsaron para analizarlos en conjunto, sin tomar en consideración la variable sexo.

A continuación, se presentan los resultados del episodio del gato y del episodio del cuelgabolsos por separado.

### Episodio del gato

Este episodio, común a todos los participantes del estudio, se utilizó como medida de control para constatar que *a priori* los dos grupos experimentales no diferían en su capacidad para recordar ni enriquecer un episodio. Para ello, se realizaron ANOVAs 2 x 2 ("tipo de experiencia" x "repetición de entrevistas") de medidas repetidas sobre las variables dependientes memoria (cantidad de detalles recordados de la historia del gato) y el enriquecimiento del recuerdo sobre la historia.

---

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

Para la medida de memoria, los resultados del ANOVA mostraron un efecto principal de la variable "repetición de entrevistas" ( $F(1,24) = 7,29$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,23$ ), ya que en la sesión 3 la cantidad total de detalles recordados fue superior ( $M = 3,00$ ;  $Sd = 0,75$ ) que en la sesión 2 ( $M = 2,50$ ;  $Sd = 0,91$ ). Sin embargo, ni el efecto principal del tipo de experiencia ni la interacción fueron significativos ( $F_s < 3,6$ ;  $p_s > 0,05$ ) (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Medias y (desviaciones típicas) de la medida de memoria para el episodio del gato en función del tipo de experiencia y de la repetición de entrevistas

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

**Fuente:** elaboración propia.

Para la medida de enriquecimiento (cantidad de detalles adicionales dados por los participantes sobre lo que hizo el gato), no se obtuvo ningún resultado significativo ( $F_s < 0,70$ ;  $p_s > 0,05$ ) (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Medias y (desviaciones típicas) de la medida de enriquecimiento para el episodio del gato en función del tipo de experiencia y de la repetición de entrevistas

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

**Fuente:** elaboración propia.

Además, para comprobar que los resultados obtenidos en las medidas de memoria y de enriquecimiento no se debieron al factor edad o a las habilidades lingüísticas de los participantes, se realizaron ANCOVAs con la edad en meses y el índice LME como covariables. Se obtuvieron los mismos resultados hallados en los ANOVAs. Esto es, se mantuvo el efecto de repetición de entrevistas para la medida de memoria, ( $F_s > 3,4$ ,  $p_s < 0,05$ ).

Por tanto, tal y como se esperaba, *a priori* no hubo diferencias de memoria entre los dos grupos de experiencia. El recuerdo de los detalles dados por la entrevistadora sobre el gato fue elevado en los dos grupos, y en la tercera

sesión los participantes recordaron más detalles que en la segunda por el efecto de la repetición de entrevistas (ver tabla 1). Además, la cantidad de detalles propios que los participantes proporcionaron indica que eran capaces de enriquecer la historia narrada (ver tabla 2).

## Episodio del cuelgabolsos

A continuación, se presentan por separado los resultados para las dos acciones incluidas en este episodio, a saber, "colgar la mochila" y "caída de la mochila". Hay que tener en cuenta que la acción de "colgar" es real para el grupo con experiencia, pero falsa para el grupo sin experiencia. En cambio, la acción de "caer" es falsa para ambos grupos. Por tanto, la acción "colgar" permitía estimar las medidas de memoria (grupo con experiencia) y aceptación de la sugestión (grupo sin experiencia); y la acción "caer" solo permitía estimar la medida de aceptación de la sugestión para los dos grupos de experiencia.

**Acción de colgar la mochila.** Para esta acción se realizaron dos bloques de análisis. Primero, se comparó con la prueba T de Student el recuerdo de la acción (memoria) en las sesiones 2 y 3 para el grupo con experiencia; y, además, la aceptación de la sugestión de esta acción en la sesión 2 vs. la sesión 3 para el grupo sin experiencia. En segundo lugar, se examinó el enriquecimiento del recuerdo de la acción a través de ANOVAs 2 x 2 ("tipo de experiencia" x "repetición de entrevistas") de medidas repetidas. Por último, en esta ocasión también se realizaron los correspondientes ANCOVAs con la edad en meses y el índice LME.

Para la medida de memoria, los resultados en el grupo con experiencia mostraron un efecto techo en las dos sesiones, pues todos los participantes recordaban haber colocado la mochila en el cuelgabolsos. Mientras que para la medida de aceptación de la sugestión no se hallaron diferencias significativas entre las dos sesiones para el grupo sin experiencia ( $T(12) = -1,39$ ;  $p > 0,05$ ). Esto se debió a que en la primera sugestión de la sesión 2 ya hubo un 84,6% de los participantes que contestaba afirmativamente a la sugestión, y únicamente con repetir la sugestión una segunda vez en esa misma sesión, el 100% de los participantes afirmó haber colgado la mochila en el colgador. Este efecto techo se mantuvo en las dos ocasiones en que se realizó la sugestión en la sesión 3.

Para examinar el efecto de las variables sobre la medida de enriquecimiento se realizó un ANOVA 2 x 2 ("tipo de experiencia" x "repetición de entrevistas") de medidas repetidas. Los resultados mostraron el efecto principal de la variable "tipo de experiencia" ( $F(1,24) = 4,47$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,16$ ), pues el grupo con experiencia

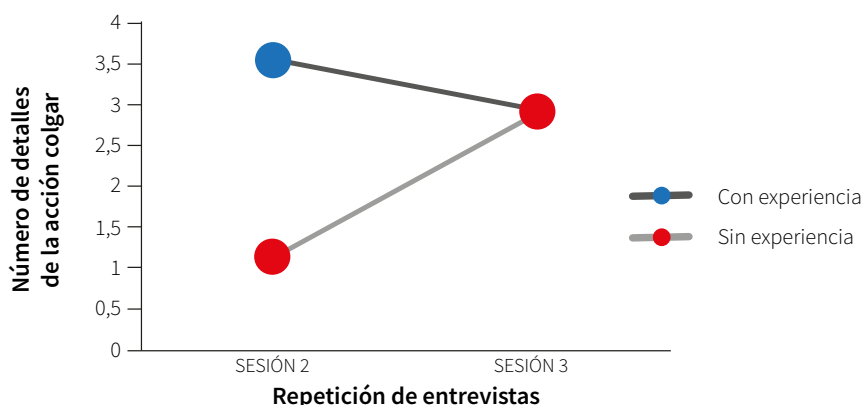
proporcionó más detalles en total ( $M = 6,38$ ;  $Sd = 2,84$ ) que el grupo sin experiencia ( $M = 4,08$ ;  $Sd = 2,72$ ). No hubo efecto principal de la variable "repetición de entrevistas" ( $F < 2,20$ ;  $p > 0,05$ ).

**Tabla 3.** Medias y (desviaciones típicas) de la acción colgar en función del tipo de experiencia y de la repetición de entrevistas

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

**Fuente:** elaboración propia.

También la interacción fue significativa ( $F(1,24) = 11,11$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,32$ ). En la sesión 2, los participantes del grupo con experiencia dieron una cantidad superior de detalles totales (detalles reales,  $M = 3,54$ ;  $Sd = 1,52$ ) que el grupo sin experiencia (detalles falsos,  $M = 1,15$ ;  $Sd = 1,94$ ); pero en la Sesión 3, después de repetir las preguntas, los detalles totales se igualaron para ambos grupos ( $M_{ConExperiencia} = 2,85$ ;  $Sd = 1,41$ ;  $M_{SinExperiencia} = 2,92$ ;  $Sd = 1,80$ ) (ver Tabla 3 y Figura 1). Este resultado apunta que la repetición de la sugestión tiene un efecto muy potente, pues llega a igualar la cantidad de detalles proporcionados sobre la acción de colgar en ambos grupos con independencia del origen de la acción (vivida vs. sugerida).



**Figura 1.** Número de detalles proporcionados de la acción colgar en función del tipo de experiencia y de la repetición de entrevistas

**Fuente:** elaboración propia.

Por último, para la medida de enriquecimiento, el ANCOVA realizado con el índice LME como covariable no cambió ninguno de los resultados obtenidos en el ANOVA. Sin embargo, cuando se introdujo la edad en meses como covariable, además del efecto de la interacción y del efecto principal del tipo de experiencia, se encontró un efecto principal de la variable “repetición de entrevistas” ( $F(1,24) = 11,85$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,32$ ). Esto pudo deberse a que los niños mayores (de 56 a 62 meses) dieron una mayor cantidad de detalles totales sobre la acción de colgar en la sesión 3 ( $M = 3,61$ ;  $Sd = 1,66$ ) respecto a la sesión 2 ( $M = 2,23$ ;  $Sd = 1,74$ ); mientras que los niños pequeños (de 50 a 55 meses) proporcionaron una cantidad similar de detalles en ambas sesiones ( $MSesión2 = 2,46$ ;  $Sd = 2,47$ ;  $MSesión3 = 2,15$ ;  $Sd = 1,14$ ).

Por otro lado, el recuerdo intersesiones fue muy poco consistente, pues los detalles producto del enriquecimiento de la sesión 2 apenas se repetían en la sesión 3. En cambio, los participantes sí que añadían bastantes detalles nuevos de una sesión a otra (ver tabla 3).

Basándonos en el estudio de Schooler *et al.* [23], se esperaba que los relatos sobre episodios reales fueran más ricos que los relatos sobre episodios sugeridos. Como muestran los resultados, los preescolares del grupo con experiencia tenían una buena memoria de lo que habían hecho con el cuelgabolsos, hasta el punto de alcanzar un efecto techo en el recuerdo. Y, además, su enriquecimiento de la acción de colocar la mochila en el cuelgabolsos (incluso explicándolo con gestos) fue mayor que en el grupo sin experiencia. Con todo, señalar que estos últimos también fueron capaces de proporcionar detalles (aunque falsos) sobre la acción de colgar.

**Acción de caída de la mochila.** En cuanto a la aceptación de la sugerencia de esta acción, los resultados del ANOVA 2 x 2 (“tipo de experiencia” x “repetición de entrevistas”) de medidas repetidas indicaron que hubo un efecto principal de la variable “repetición de entrevistas” sobre la aceptación de la sugerencia ( $F(1,24) = 7,20$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,23$ ). Sin embargo, ni el efecto principal de la variable “tipo de experiencia” ( $F < 0,6$ ;  $p < 0,05$ ) ni la interacción ( $F < 0,1$ ;  $p > 0,05$ ) alcanzaron significación estadística. En concreto, la aceptación de que la mochila se caía al suelo se fue incrementando con la repetición de la sugerencia a lo largo de las sesiones para ambos grupos de experiencia, ya que la primera vez que se sugirió la acción fue aceptada por un 73,1 % de participantes y la segunda vez ya fue aceptada por el 100 % de los participantes. Este efecto techo se mantuvo en la sesión 3. En realidad, la aceptación fue tan elevada que, de hecho, cuando se realizaron los ANCOVAs, desapareció el efecto principal de la variable “repetición de entrevistas” con cualquiera de las dos covariables (edad en meses e índice LME;  $F_s < 2,6$ ,  $p_s > 0,05$ ).



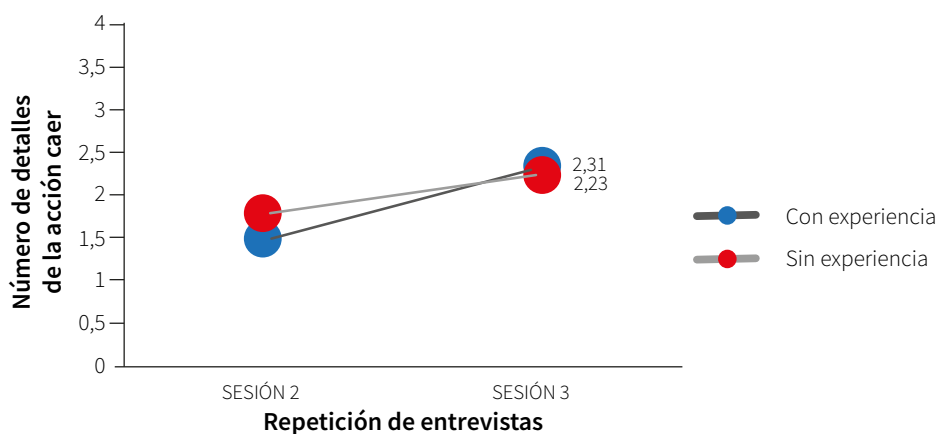
Para la medida de enriquecimiento sólo se obtuvo el efecto principal de la variable “repetición de entrevistas” ( $F(1,24) = 41,11$ ,  $p = 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,15$ ), que indicó un mayor enriquecimiento en la sesión 3 que en la sesión 2. Como se predijo, no se hallaron diferencia entre los dos grupos de experiencia, ni tampoco hubo interacción ( $F_s < 0,06$ ,  $p > 0,05$ ) (ver tabla 4). Los ANCOVAs eliminaron el efecto principal hallado.

**Tabla 4.** Medias y (desviaciones típicas) de la acción caer en función del tipo de experiencia y de la repetición de entrevistas

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

**Fuente:** elaboración propia.

Como se observa en la figura 2, tal y como esperábamos, debido a la repetición de la sugestión, en la tercera sesión ambos grupos de experiencia aumentaron la cantidad de detalles de la acción sugerida y se igualaron. Por otro lado, cabe destacar que, los participantes del grupo sin experiencia repitieron menos detalles en la sesión 3 en comparación con el grupo con experiencia, pero añadieron más detalles nuevos que este último grupo, lo que provocó que la cantidad de detalles totales para los dos grupos fuera muy semejante (tabla 4).



**Figura 2.** Número de detalles proporcionados de la acción caer en función del tipo de experiencia y de la repetición de entrevistas

**Fuente:** elaboración propia.

En resumen, todos los participantes aceptaron que se cayó la mochila al suelo independientemente del grupo de experiencia al que pertenecieran. En esta ocasión, ninguno de los participantes vio cómo se caía la mochila y aun así dieron una cantidad similar de detalles de cómo sucedió, tanto en la sesión 2 como en la sesión 3, de modo que se incrementó la cantidad de detalles en esta última sesión debido a la repetición de la sugestión. Estos resultados reflejan que no es necesario haber experimentado un episodio para que los preescolares sean capaces de contar de forma coherente cómo lo han hecho actuaron cuando se les pregunta de manera sugestiva y reiterada por ello.

## Discusión y conclusiones

El principal objetivo del presente estudio era analizar la posible influencia del conocimiento previo y la repetición de entrevistas en la memoria y en la aceptación de la sugestión de una muestra de preescolares de cuatro años. Para ello, se utilizaron dos episodios: uno de carácter narrativo (la entrevistadora contaba a los niños una historia sobre un gato), y otro experimentado por los participantes en diferente grado con un objeto del que no tenían conocimiento (la entrevistadora mostró un cuelgabolsos). En el episodio del gato, la entrevistadora proporcionó cuatro detalles por los que posteriormente preguntó a los participantes. En cambio, en el episodio del cuelgabolsos, la mitad de la muestra manipulaba el objeto y, posteriormente, podían contar su experiencia directa; mientras que a la otra mitad de la muestra se les mostraba el objeto, pero no podían manipularlo. Para ambos episodios, se pidió el recuerdo en dos sesiones separadas por un intervalo temporal de una semana.

En el conjunto de la muestra, el recuerdo del episodio del gato fue elevado y, gracias al conocimiento previo, los preescolares fueron capaces de enriquecer la historia originalmente narrada por la entrevistadora. Además, este episodio nos permitió establecer que *a priori* los dos grupos de experiencia con el cuelgabolsos no diferían en su capacidad de recuerdo correcto ni en su capacidad para enriquecer ese recuerdo.

Para el objetivo del estudio, el episodio del cuelgabolsos era crítico, ya que era el que nos permitía examinar de una manera más directa el efecto de las dos variables de interés.

En línea con las predicciones formuladas, los resultados obtenidos indican que cuando los niños tuvieron la oportunidad de manipular y adquirir conocimiento sobre el objeto desconocido (grupo con experiencia), su recuerdo de la experiencia era elevado

(colgar la mochila en el cuelgabolsos), pero ello no les hacía inmunes a la sugestión de acciones que no habían realizado con el objeto: todos los participantes afirmaron “la mochila se cayó”. Concretamente, en la sesión 2 el grupo con experiencia proporcionó más detalles sobre la acción real de “colgar la mochila” que sobre la acción falsa de “caída de la mochila”. Pero, esta diferencia entre las acciones desapareció en la sesión 3 debido a la repetición de la sugestión en las entrevistas. Por tanto, como se había observado en algunos estudios anteriores, parece que tener conocimiento previo puede beneficiar, pero también perjudicar, a la memoria en la medida que favorece la aceptación de sugestión que encaja bien con ese conocimiento [14, 15, 25, 26].

Además, como era esperable, el grupo sin experiencia proporcionó una menor cantidad de detalles sobre la acción de “colgar la mochila” (falsa para este grupo) que el grupo con experiencia (real para este grupo). Sin embargo, hay que subrayar que la repetición de la sugestión tuvo un efecto tan potente que igualó la cantidad de detalles dada por ambos grupos.

También se predijo que la cantidad de detalles para la acción sugerida en ambos grupos de experiencia se incrementaría con la repetición de las entrevistas. Este resultado supone un problema, pues como se ha puesto de manifiesto en investigaciones previas, una vez que los preescolares aceptan detalles falsos como verdaderos pueden ser capaces de contarlo posteriormente de manera espontánea y adquirir la apariencia de real ante su interlocutor [2, 7, 8, 16, 17]. En nuestro estudio, aunque con una muestra modesta, sí que se observa que la segunda vez que se preguntó de manera abierta por el episodio del cuelgabolsos, los preescolares mencionaron espontáneamente que la mochila se había caído al suelo.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, se pueden aventurar varias conclusiones potencialmente aplicables a una situación forense:

- Los niños son capaces de recordar un suceso narrado que se les ha contado una semana antes, y, de hecho, añadir detalles coherentes con la historia procedentes de su conocimiento previo.
- Los preescolares pueden dar detalles de un suceso, lo hayan experimentado o no, basándose en su conocimiento previo y en la información obtenida de las preguntas formuladas por la entrevistadora. En las situaciones reales puede haber niños que proporcionen muchos detalles sobre la situación de un supuesto abuso sexual (aunque no lo hayan experimentado) basándose en el escaso conocimiento que tengan o que puedan haber interpretado de las preguntas de sus entrevistadores. Este dato es relevante, pues la mayoría de las niñas y niños que prestan declaración en el ámbito policial-judicial lo

hacen después de haber respondido afirmativamente a múltiples preguntas realizadas por la familia y distintos profesionales intervinientes (médicos, psicólogos, maestros, etc.).

- La repetición de entrevistas tiene un efecto muy dañino en el recuerdo de los preescolares porque puede contaminar su recuerdo original.
- Además, es necesario destacar que la repetición de las sesiones con la misma entrevistadora hace que los niños omitan detalles que ya le habían contado una semana antes. En unos casos podría deberse a que los han olvidado, pero en otros a que asumen que la entrevistadora ya los conoce.
- Por último, señalar que los preescolares se muestran cansados por tener que repetir a la misma persona lo sucedido una y otra vez.

Estas conclusiones remarcan la importancia que tiene la investigación en este ámbito. En España, los estudios sobre memoria y sugestión en preescolares no son muy abundantes, sin embargo, la aplicación que tienen los resultados obtenidos en este campo de investigación son de especial relevancia para el ámbito judicial. En determinadas circunstancias, la tarea de discriminar correctamente entre un relato producto de una experiencia real y un relato producto de una sugestión se vuelve prácticamente imposible, y ello puede provocar errores graves en la valoración de las declaraciones, a saber, se puede cometer un error falso-positivo y un sospechoso inocente podría ser encausado por un supuesto abuso sexual a un menor.

Es necesario continuar investigando para arrojar luz sobre cómo preservar lo mejor posible el testimonio de menores, pues hay una gran variedad de factores que pueden estar influyendo en la declaración de los niños y niñas, ya sean los rumores, la formulación de preguntas (abiertas, cerradas o sugestivas) y la repetición de entrevistas –que han sido de los más estudiados– o el estilo narrativo de las y los cuidadores del menor y el conocimiento previo, factores de los que no se tiene aún suficiente información y que requieren ser investigados en mayor profundidad.

## Limitaciones del estudio

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

Otro problema es que el episodio del gato ha resultado ser mucho más atractivo para los participantes que el episodio del cuelgabolsos, y esto se ha visto reflejado a la hora de responder a las preguntas formuladas por la entrevistadora. En el episodio del gato simplemente preguntar: "¿Te has enterado de algo más sobre el gato?" hizo que la mayoría de los participantes proporcionasen todos los detalles de la historia de manera fluida, mientras que en el episodio del cuelgabolsos se les podía percibir más dubitativos y lentos a la hora de responder e incluso, en ocasiones, cansados de las repeticiones de las preguntas. Este cansancio se observa muy a menudo en los casos reales, donde hay múltiples repeticiones de preguntas sobre el mismo tema (que no suele motivar a los niños) por un mismo o varios profesionales.

Por último, para futuras investigaciones sería recomendable encontrar un objeto del que los participantes no tengan ningún tipo de conocimiento previo, con el que no hayan tenido posibilidad de familiarizarse antes de la sesión experimental y, además, que las acciones que requiera su uso no sean tampoco conocidas por los participantes, ya que los niños y niñas de nuestro estudio no estaban familiarizados con el cuelgabolsos, pero una vez se les daba el término y sabían que servía para colgar mochilas, aunque no lo manipulasen, sí que podían dar detalles a partir de su experiencia previa de colgar mochilas en un perchero.

## Consentimiento informado

Se solicitó el visto bueno del proyecto al Subcomité de Ética de Investigación de la Facultad de Psicología de la UAM. Tras su aprobación, se solicitó la colaboración de un Colegio Público de Madrid y se enviaron cartas informativas a los padres/madres/tutores de los niños y niñas de 2º de Educación Infantil explicando en qué consistía la investigación y que la participación era totalmente voluntaria, junto con el consentimiento informado que debían firmar para autorizar la participación y grabación audiovisual de sus hijos o hijas. Se incluyó la opción de enviarles las grabaciones realizadas una vez acabase la investigación.

## Agradecimientos

Este estudio ha sido subvencionado por el Proyecto de Transferencia de Conocimiento "Valoración de Pruebas de Testigos Presenciales. Unidad de Psicología Forense Experimental" de la FUAM (088501) y por el Proyecto de Investigación "Búsqueda Visual y Rastreo Atencional en Niños Con y Sin Trastorno de Atención" del MEC

(PSI2015-69358-R). Agradecer la colaboración del CEIP Cortes de Cádiz por su acogida y especial interés en este estudio, a las madres y padres que han dejado participar a sus hijos e hijas y, muy especialmente, a los niños y niñas, por su entusiasmo y su disposición a colaborar día tras día. Por último, a las profesoras de las aulas de 2º de EI, por su interés y amabilidad, y por transmitir a los niños y niñas la importancia de este estudio.

## Referencias

1. Loftus EF, Palmer JC. Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory. *J. Verbal Learning Verbal Behav.* 1974; 13(4):585-9. doi: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(74\)80011-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(74)80011-3).
2. Ceci SJ, Ross DF, Toglia MP. Suggestibility of children's memory: Psycholegal implications. *J. Exp. Psychol. Gen.* 1987; 116(1):38-49. doi: [10.1037/0096-3445.116.1.38](https://doi.org/10.1037/0096-3445.116.1.38).
3. Rudy L, Goodman GS. Effects of participation on children's reports: Implications for children's testimony. *Dev. Psychol.* 1991; 27(4):527-38. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.527>
4. Ceci SJ, Toglia M, Ross D. On remembering... more or less. A trace strength interpretation of developmental differences in suggestibility. *J. Exp. Psychol. Gen.* 1988; 117(2):201-03. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.117.2.201>.
5. Tousignant JP, Hall D, Loftus EF. Discrepancy detection and vulnerability to misleading postevent information. *Mem. Cogn.* 1986; 14(4): 329-38. doi: <https://doi.org/10.3758/BF03202511>.
6. Klemfuss JZ, Olaguez AP. Individual differences in children's suggestibility: An updated review. *J. Child sex. Abuse.* 2018. doi: <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1508108>.
7. Principe GF, Kanaya T, Ceci SJ, Singh M. Believing is seeing: How rumors can engender false memories in preschoolers. *Psychol. Sci.* 2006; 17(3):243-48. doi: [10.1111/j.1467-9280.2006.01692.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01692.x).
8. Poole DA, Lindsay DS. Children's eyewitness reports after exposure to misinformation from parents. *J. Exp. Psychol. Appl.* 2001; 7(1):27-50.
9. Fivush R. Learning about school: The development of kindergartners' school scripts. *Child. Dev.* 1984; 55(5):1697-709. doi: [10.2307/1129917](https://doi.org/10.2307/1129917).

10. De Vega M. Introducción a la psicología aplicada. Madrid: Alianza Editorial; 1984.
11. Ornstein PA, Gordon BN, Larus D. Children's memory for a personal experienced event: Implications for testimony. *Appl. Cogn. Psychol.*, 1992; 6(1):49-60. doi: <https://doi.org/10.1002/acp.2350060103>.
12. Otgaar H, Candel I, Scoboria A, Merckelbach H. Script knowledge enhances the developmental of children's false memories. *Acta psychol.* 2010; 133(1):57-63. doi: [10.1016/j.actpsy.2009.09.002](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2009.09.002).
13. Principe GF, Guiliano S, Root C. Rumormongering and remembering: How rumors originating in children's inferences can affect memory. *J. Exp. Child psychol.* 2008; 99(2):135-55. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2007.10.009>.
14. Elischberger HB. The effects of prior knowledge on children's memory and suggestibility. *J. Exp. Child psychol.* 2005; 92(3):247-75. doi: [10.1016/j.jecp.2005.05.002](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.05.002).
15. Leichtman MD, Ceci SJ. The effects of stereotypes and suggestions on preschooler's reports. *Dev. Psychol.* 1995; 31(4): 568-78. doi: [10.1037//0012-1649.31.4.568](https://doi.org/10.1037//0012-1649.31.4.568).
16. Garven S, Wood JM, Malpass RS, Shaw JS. More than suggestion: The effect of interviewing techniques from the McMartin Preschool case. *J. Appl. Psychol.* 1998; 83(3):347-59.
17. Poole DA, White LT. Effects of question repetition on the eyewitness testimony of children and adults. *Dev. Psychol.* 1991; 27(6): 975-86. doi: [10.1037/0012-1649.27.6.975](https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.975).
18. Brainerd CJ, Reyna VF. Reliability of children's testimony in the era of developmental reversals. *Dev. Rev.* 2012; 32(3):224-67. doi: [10.1016/j.dr.2012.06.008](https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.06.008).
19. Korkman J, Juusola A, Santtila P. Who made the disclosure? Recorded discussions between children and caretakers suspecting child abuse. *Psychol Crime Law.* 2014; 20(10):994-1004. doi: <https://doi.org/10.1080/1068316X.2014.902455>.
20. Ceci SJ, Bruck M, Battin DB. The suggestibility of children's testimony. En: Bjorklund DF, editor. *False-memory creation in children and adults: Theory, research and implications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2000. p. 169-201.
21. Quas JA, Malloy LC, Melinder A, Goodman GS, D'Mello M, Schaaf J. Developmental differences in the effects of repeated interviews and interviewer bias on young children's event memory and false reports. *Dev. Psychol.* 2007; 43(4):823-37. doi: [10.1037/0012-1649.43.4.823](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.823).

22. Ceci SJ, Bruck M. Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony. Washington, DC: American Psychological Association; 1995.
23. Schooler JW, Gerhard D, Loftus EF. Qualities of the unreal. J. Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn. 1986; 12(2):171-81.
24. Rondal JA. Análisis del lenguaje espontáneo. En: Puyuelo M, Rondal JA, Wing EH, editores. Evaluación del Lenguaje. Barcelona: Masson; 2000. p. 131-71.
25. Farrar MJ, Goodman GS. Developmental differences in the relation between scripts and episodic memory: Do they exist? En: Fivush R, Hudson JA, editores. Knowing and remembering in young children. NY: Cambridge University Press; 1990. p. 30-64.
26. Sutherland R, Pipe ME, Schick K, Murray J, Gobbo C. Knowing in advance: The impact of prior event information on memory and event knowledge. J. Exp. Child psychol. 2003; 84(3):244-63.