



**UNIVERSIDAD DE CHILE
ESCUELA DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
FACULTAD DE MEDICINA**

Construcción de significado de la experiencia de agresión sexual, a través de la narrativa de niñas preescolares, escolares y adolescentes que han sido víctimas de esta experiencia.

**Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, mención Psicología Clínica
Infanto Juvenil**

Ps. Bárbara Hernández Huerta

**Profesora Guía:
Ps. Claudia Capella S. Ph.D**

31 Julio, Santiago de Chile, año 2016

Resumen

La presente investigación, tiene como objetivo comprender la construcción de significado asociada a la experiencia de agresión sexual de niñas preescolares, escolares y adolescentes, que han sido víctimas de esta experiencia, a través de sus narrativas obtenidas desde la entrevista investigativa en el marco del proyecto **FONDEF- CA13I10238 “Desarrollo de Instrumentos para reducir la Victimización Secundaria en Víctimas Infantiles de Delitos Sexuales”**. Para dar cumplimiento a este objetivo, se abordan los principales postulados de la perspectiva constructivista evolutiva, para posteriormente realizar una conceptualización de la problemática de las agresiones sexuales en la infancia y adolescencia, sus características y consecuencias, entre ellas el trauma asociado a esta experiencia, dando paso al concepto de narrativas de trauma vinculadas a la experiencia de agresión sexual. Esta investigación es de carácter cualitativo, con un análisis de tipo narrativo realizado a la primera entrevista de seis niñas preescolares, escolares y adolescentes en un contexto de denuncia. Los resultados mostraron que en lo referente a la caracterización de la estructura narrativa respecto a la experiencia de agresión sexual se observó una tendencia a mostrar mayor cantidad de detalles y respuestas centrales en la narrativa analizada considerando la etapa del desarrollo en que se encontraban las participantes. Las diferencias a nivel evolutivo más significativas, se observaron entre las niñas preescolar y adolescentes, existiendo mayor similitud entre las escolares y adolescentes. Lo anterior da cuenta de una progresión que desde lo evolutivo se distingue cómo el proceso de adquisición de capacidades tanto cognitivas como emocionales que influyen en la construcción narrativa, y que dan cuenta de una construcción de significados vinculados a la experiencia de agresión sexual unida a la etapa evolutiva en que se encuentran las niñas y adolescentes.

Palabras clave: niñas, adolescencia, agresiones sexuales, construcción de significados, constructivismo evolutivo, narrativas.

Índice

RESUMEN	2
ÍNDICE	3
MARCO TEÓRICO	12
PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA NARRATIVA	12
<i>Constructivismo</i>	12
<i>Construcción de significado</i>	14
ENFOQUE NARRATIVO	16
<i>Contenido narrativo</i>	19
<i>Narrativa y constructo de psicopatología</i>	19
CARACTERIZACIÓN DE LAS ETAPAS DEL DESARROLLO	20
<i>Primera etapa: Inteligencia sensoriomotriz</i>	22
<i>Segunda etapa: Pensamiento preoperatorio</i>	23
<i>Tercera etapa: Pensamiento operatorio concreto</i>	27
<i>Adolescencia Cuarta etapa: Pensamiento formal o hipotético deductivo</i>	29
ABUSO SEXUAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA [ASI].....	31
<i>Definición y prevalencia de ASI</i>	31
<i>Características del fenómeno</i>	35
Relación con el agresor.....	35
Dinámica de la agresión sexual.....	36
Cronicidad.....	36
Estrategias de Victimización.....	37
Develación de las Agresiones Sexuales.....	38
Variables de la develación.....	38
<i>Consecuencias de ASI</i>	42
<i>Entrevista Investigativa</i>	47
MARCO METODOLÓGICO	51
OBJETIVO GENERAL	51
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	51
DISEÑO	51

MUESTRA	52
<i>Criterios de inclusión.</i>	52
<i>Criterios de exclusión.</i>	54
<i>Caracterización de la muestra.</i>	54
Características de la agresión sufrida.	54
Características del Agresor.....	55
Cronicidad de la ASI.	55
Develación.....	56
Cambios contextuales.....	56
TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS	57
PROCEDIMIENTO	58
ANÁLISIS	58
RESULTADOS.....	61
ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LAS NARRATIVAS DE LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES.....	61
<i>Longitud y detalle de las narrativas.</i>	61
<i>Forma en que se hace referencia a la agresión sexual.</i>	63
<i>Orden del Relato.</i>	64
<i>Coherencia.</i>	64
ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS NARRATIVAS DE LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES DIFERENCIAS Y SIMILITUDES	65
<i>Análisis temático de las narrativas de las niñas en edad preescolar.</i>	66
Eje Temático 1: Contextos de vida de las niñas preescolares.	66
Vínculos significativos para las niñas.	66
Rutinas que destacan las niñas.....	67
Eje Temático 2: Caracterización de la agresión sexual experimentada.....	67
Descripción de la agresión sexual experimentada.	67
Conceptualización de la figura del presunto agresor y estrategias de victimización involucrada.	68
Descripción de la dinámica en que ocurre la agresión sexual.	68
Caracterización del proceso de develación.....	69
Eje Temático 3: Vivencia emocional asociada a la experiencia de agresión sexual.	70

Sentimientos y emociones asociadas a la experiencia de agresión sexual.	70
Cogniciones asociadas a la agresión sexual.	70
<i>Análisis temático de las narrativas de las niñas en edad escolar.</i>	<i>71</i>
Eje Temático 1: Contextos de vida de las niñas escolares.	71
Vínculos significativos.	71
Rutinas que destacan las niñas	71
Eje temático 2: Caracterización de la agresión sexual experimentada.	71
Descripción de la agresión sexual.	71
Conceptualización de la figura del presunto agresor y estrategias de victimización involucrada.	72
Descripción de la dinámica en que ocurre la agresión sexual.	72
Caracterización del proceso de develación.	73
Eje Temático 3: Vivencia emocional asociada a la experiencia de agresión sexual.	74
Sentimientos y emociones asociadas a la experiencia de agresión sexual.	74
Cogniciones asociadas a la agresión sexual.	75
<i>Análisis Temáticos Narrativas de Adolescentes.</i>	<i>75</i>
Eje Temático 1: Contextos de vida de las niñas adolescentes.	75
Vínculos significativos.	75
Rutinas que destacan las adolescentes.	76
Eje temático 2: Caracterización de la agresión sexual experimentada.	77
Descripción de la agresión sexual.	77
Conceptualización de la figura del agresor y estrategia de victimización involucrada.	78
Descripción de la dinámica en que ocurre la agresión sexual.	79
Caracterización del proceso de develación.	81
Eje temático 3: Vivencia emocional asociada a la experiencia de agresión sexual.	82
Sentimientos y emociones asociadas a la experiencia de agresión sexual.	82
Cogniciones asociadas a la agresión sexual.	83
<i>Análisis Comparativo Temático de las Narrativas de las niñas y adolescentes.</i>	<i>84</i>
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	88
BIBLIOGRAFÍA	107

ANEXOS	113
ANEXO 1: PROTOCOLO DE ENTREVISTA	114
ANEXO 2: DEFINICIONES OPERACIONALES.....	123
ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTAS	124
ANEXO 4: ASENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTAS.....	128

Introducción

Según cifras entregadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] los resultados del Cuarto Estudio de Maltrato Infantil en Chile, dan cuenta que la violencia sexual contra Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) se estima en un 8,7%. Durante el año 2015 hubieron 19.193 denuncias de delitos sexuales en nuestro país, siendo un 74% de ellos correspondientes a menores de 18 años (Boletín estadístico Ministerio Público, 2015). Diversos autores dan cuenta que las consecuencias psicológicas de las agresiones sexuales en la infancia se relacionan con profundos daños en el desarrollo, los que se evidencian a corto, mediano o largo plazo en un nivel físico, cognitivo, emocional y conductual (Cantón y Cortés, 2000; Cole y Putman, 1992; Gómez, Cifuentes y Sieverson, 2010; Huerta, Maric y Navarro 2002; Phillips y Daniluk, 2004; Robinaugh y McNally, 2011).

La experiencia de agresión sexual puede llegar a ser un evento altamente traumático (Finkelhor y Browne, 1985; Robinaugh y McNally, 2011), constituyéndose como un punto de referencia capaz de estructurar la organización autobiográfica de la memoria (Berntsen y Rubin, 2006). El recuerdo persistente de la experiencia agresión sexual, llega a influir de manera tan significativa que hace que la configuración narrativa de los significados de sí mismo y el mundo se encuentren centrados en la agresión vivida (Berntsen y Rubin 2006; DiLillo, 2001; Robinaugh y McNally 2011).

Desde la epistemología constructivista se han realizado valiosos aportes para la comprensión del trauma (Bernstein y Rubin, 2006; Sewell y Williams, 2002). Desde este enfoque teórico se desprende la perspectiva constructivista evolutiva la cual ha contribuido significativamente en la comprensión de la construcción de significados en niños y adolescentes (Capella, 2015; Sepúlveda, 2013).

Desde esta perspectiva, el conocimiento es una construcción activa de la experiencia, que otorga la posibilidad de formular distintos marcos interpretativos de la realidad, siendo un proceso evolutivo relacionado con la construcción de una diversidad de significados posibles y de múltiples interpretaciones que realizan las personas (Feixas y Villegas, 2000; Mahoney, 2005). Autores como Sepúlveda (2013) hacen hincapié en la gran relevancia que

este enfoque teórico otorga a la perspectiva de la persona, teniendo en cuenta que la construcción de significados personales depende de los recursos evolutivos presentes en las distintas etapas del desarrollo.

En cuanto a los modos en que las personas significan el mundo, Bruner (2001) plantea tres formas; enactiva, icónica, y simbólica, las cuales aparecen en la vida del niño en este mismo orden y la evolución de cada una de ellas se ve influenciada por la anterior. Estas formas de representación, se relacionan con las estructuras cognitivas evolutivas sensorio-motoras, pre-operatorias y operatorias propuestas por Piaget (1995) y tienen un profundo efecto en la organización psicológica de cada persona, ya que en sus diferentes edades y etapas del desarrollo, continúan funcionando e interactuando con las demás a lo largo de las diferentes construcciones y representaciones que se van elaborando a través de la vida (Sepúlveda, 2013).

Una de las formas básicas a través de la cual los seres humanos representan el mundo y otorgan sentido a sus experiencias es pensándolas como historias o relatos. Estos permitirían por tanto organizar acciones, motivaciones y actores alrededor de una narrativa plena de significados (Bernasconi, 2011; Bruner, 1994, 2001, 2004; Ricoeur, 1980).

Cuando las narrativas y sus significados se centran exclusivamente en un evento de características traumáticas, como lo son las agresiones sexuales en la infancia y adolescencia, autores como Capella (2011), mediante el estudio de las narrativas de adolescentes víctimas de agresiones sexuales, plantean la importancia de considerar la experiencia de agresión como un evento disruptivo, pero que dependiendo de la vivencia y significación del sujeto se configurará como traumático o no, causando desequilibrio ante la dificultad de integrar la experiencia. Esta situación se vería reflejada en una falta de coherencia narrativa, afectando el desarrollo de un esquema de sí mismo coherente e integrado (Capella, 2015; Sewell y Williams, 2002).

Las investigaciones en esta línea dan cuenta de cómo las narrativas referidas a la experiencia de agresión sexual en la infancia, pueden llegar a ser menos elaboradas y

coherentes, más desorganizadas y concretas en comparación con aquellas referidas a otras experiencias (Mossige, Jensen, Gulbrandsen, Reichelt, y Tjersland, 2005).

Dado que gran parte de las investigaciones realizadas en agresiones sexuales infantiles son de carácter retrospectivo; con adultos que han sido víctimas de agresiones sexuales en la niñez y que han participado en un proceso psicoterapéutico (DiLillo, 2001; Phillis y Daniluk, 2004; Robinaugh y McNally, 2011), se vuelve interesante poder profundizar en los significados que las propias niñas y adolescentes (NNA) han construido de su experiencia de agresión sexual considerando los significados que construyen a través de sus narrativas, desde sus recursos evolutivos. De este modo sería posible acceder a una comprensión de su vivencia subjetiva, previa a un proceso psicoterapéutico de elaboración e integración de la experiencia.

Por su parte en las investigaciones realizadas en Chile, llama la atención la escasez de estudios de caracterización narrativa en NNA, siendo la investigación realizada por Azócar (2015), con una muestra de población general que no ha sido víctima de agresión sexual en la infancia, un esfuerzo por contribuir en el conocimiento de cómo niñas y adolescentes significan sus experiencias de acuerdo a su etapa evolutiva.

En cuanto a la mayoría de las investigaciones realizadas con NNA que han sido víctimas de agresión sexual, estas no consideran a niños y niñas en etapa preescolar (Foster y Hagedorn, 2014; Mossige et al. 2005), centrándose generalmente en adolescentes (Capella, 2011), y con NNA que han finalizado un proceso de intervención psicoterapéutico (Capella, 2011; Foster y Hagedorn, 2014).

Considerando lo anterior, por tanto, es relevante desde la investigación poder considerar el modo en que NNA significan e integran la experiencia de agresión sexual en el continuo vital según las distintas etapas del desarrollo, y recursos evolutivos propuestos desde el constructivismo evolutivo.

Considerando estos aspectos, se plantea la pregunta que guiará la presente investigación:

¿Cómo significan, a través de la narrativa, la experiencia de agresión sexual Niñas preescolares, escolares y Adolescentes, que han sido víctimas de esta experiencia, considerando la etapa evolutiva en que se encuentran?.

En cuanto a las implicancias prácticas de esta investigación, el conocer el modo en que niñas y adolescentes significan su experiencia de agresión sexual -considerando sus recursos evolutivos- puede contribuir al momento de planificar intervenciones cuyos objetivos terapéuticos sean atingentes a la etapa del desarrollo en que se encuentran y las significaciones otorgadas a la experiencia de abuso.

La presente investigación de carácter cualitativo, se enmarca dentro de los aportes de la psicología clínica infanto-juvenil desde una perspectiva constructivista evolutiva. Para responder a la pregunta de investigación, que busca conocer cómo significan la experiencia de agresión sexual sufrida por niños, niñas y adolescentes, se analizarán sus narrativas en un contexto de denuncia y desde el marco de la entrevista investigativa. Esta se caracteriza por ser una herramienta de investigación criminal especializada, que tiene como objetivo central el obtener información directamente de la víctima mediante un relato detallado y preciso de los hechos y con la menor influencia posible sobre el entrevistado, buscando con ello maximizar la cantidad y calidad de la información (Powell y Snow, 2007).

Se menciona además que la presente investigación se encuentra inserta en el Proyecto **FONDEF- CA13I10238 “Desarrollo de Instrumentos para reducir la Victimización Secundaria en Víctimas Infantiles de Delitos Sexuales”**, que surge de la consideración del aumento de niños involucrados en procesos de investigación criminal por delitos sexuales ha ido en aumento y que los procedimientos de investigación a los que los niños y adolescentes son sometidos durante la investigación y persecución penal adquieren relevancia en la medida que con ellos se busque evitar la victimización secundaria en los niños que han sido víctimas de agresiones sexuales.

En nuestro país, diversos estudios respecto al trato que otorga el sistema de justicia a los niños víctimas de este tipo de delitos, señalan la existencia de un sistema de investigación

de sobreexposición de la víctima por medio de la toma repetida de declaraciones y el sometimiento a múltiples peritajes (UNICEF-UDP, 2006).

A raíz de ello, han surgido diversas iniciativas que buscan una pronta implementación de una nueva Ley, que limite el número de entrevistas a las que pueda ser sometido un niño durante el proceso de investigación judicial por delitos sexuales, y que establezca las condiciones para su realización. En este punto, y en cuanto a los procedimientos protocolizados en nuestro país, destaca la realización del Proyecto FONDEF, ya mencionado, cuyo objetivo fue proponer una solución en base a un modelo o prototipo de entrevista investigativa que incluya insumos técnicos obtenidos a través de procedimientos científicos rigurosos, contribuyendo así al desarrollo de una política pública basada en la evidencia.

Para ello, en el proyecto FONDEF se propusieron diseñar, validar e implementar un prototipo o un Modelo de Entrevista Investigativa para ser aplicado con niños de diferentes edades víctimas de delitos sexuales. Este Modelo incluye dos componentes: un protocolo de entrevista adaptado a la realidad lingüística cultural chilena y un programa de entrenamiento de entrevistadores con evidencia de efectividad. De este modo, se abordan de manera conjunta e integrada, los dos aspectos del problema: por un lado, la necesidad de homogenizar las prácticas de entrevistas y ajustarlas a un estándar protocolizado, y por otro, el desarrollo de competencias específicas en los entrevistadores que aseguren buenas prácticas en la aplicación del protocolo.

Finalmente se vuelve necesario resaltar que la presente investigación se inserta en dicho proyecto FONDEF, desde la presente investigación se busca contribuir en el análisis de las narrativas de niñas y adolescentes que son construidas desde la entrevista investigativa propuesta, poniendo énfasis en la construcción de significados respecto a la experiencia de agresión sexual. Con esto, se destaca por una parte la técnica con que son recogidas las narrativas y por otra, el momento particular en que se generan al ser el primer acercamiento de las presuntas víctimas a un contexto de denuncia.

Marco Teórico

A continuación se abordan los principales postulados de la perspectiva constructivista evolutiva, para posteriormente realizar una conceptualización de la problemática de las agresiones sexuales en la infancia y adolescencia, sus características y consecuencias, entre ellas la propuesta de trauma asociado a la experiencia, dando paso al concepto de narrativas y narrativas de trauma vinculadas a la experiencia de agresión sexual. Se menciona además la relevancia de la entrevista investigativa, y la etapa evolutiva en que se encuentran las niñas y adolescentes que participaron en esta investigación.

Perspectiva constructivista narrativa

Constructivismo.

Para autores como Feixas y Villegas (2000), el constructivismo se expresa en una amplia variedad de perspectivas sobre la experiencia humana. En cuanto a los autores que adscriben a esta epistemología, Mahoney (2005) da cuenta que a pesar de la diversidad de sus intereses y énfasis, coinciden en ciertos postulados fundamentales: 1) La experiencia humana supone una actividad continua; 2) La mayor parte de la actividad humana se aboca a los procesos de ordenamiento u organización de la experiencia, lo que se vincula directamente con la creación continua de significados; 3) El sentido de sí mismo o identidad personal es considerado como un proceso, en el que se valora la unicidad de cada autoorganización, así como también la perspectiva única de la persona que experimenta; 4) La capacidad de autoorganización y creación de significados se encuentra mediada por el lenguaje en la interacción con otros; 5) Énfasis en la propuesta de una dinámica perpetua del desarrollo, refiriéndose a ciclos y espirales de experiencia que “pueden conducir a episodios de (desorden) desorganización y bajo algunas circunstancias a la reorganización (transformación) de las pautas nucleares de actividad, incluyendo la creación de significados y la relación con uno mismo y los demás” (Mahoney, 2005, p. 28).

Dentro de esta perspectiva, destaca el enfoque cognitivo evolutivo cuyos principales postulados corresponden a aportes realizados por el autor Jean Piaget, quien se centra en el análisis de aspectos histórico-evolutivos de las personas, enfatizando en el desarrollo genético evolutivo que integra aspectos biológicos, psicológicos y filosóficos (Feixas y

Villegas, 2000, Piaget, 1995, Sepúlveda, 2008). Estos tres aspectos se constituyen como marcos centrales al ser las formas en las que cada persona realiza el proceso de construcción de significados. En el primero de ellos, se reconoce el cómo se establece la relación del organismo con el ambiente, lo que da paso al constructo de adaptación; mientras que en el psicológico, hace referencia al modo en que se establece la relación del sí mismo con los otros, bajo el concepto de identidad; y finalmente, el filosófico, en el cómo se establece la relación del sujeto con el objeto, en el sentido de conocer la realidad, la verdad (Kegan, 1994 en Sepúlveda 2013).

Desde este punto de vista, cada persona iría construyendo la realidad desde sus percepciones, las que va integrando en representaciones o concepciones según sus instrumentos psíquicos de conocimiento (Sepúlveda, 2013).

Desde el enfoque cognitivo evolutivo, se describen además etapas de desarrollo en la concepción del self, en cada una de ellas se daría una organización distinta del sí mismo, que se entrelazarían y mantendrían en una especie de espiral, en donde la evolución posibilitaría una repetición de ciclos en los que es posible crear nuevos estadios que no son definitivos ni estáticos. Para Kegan (1982 en Sepúlveda, 2001), cada nueva etapa de construcción y organización que se genera es siempre en relación al otro, implicando una nueva postura sujeto-objeto y una interacción diferente con el mundo. Esto facilitaría la creación de nuevas estructuras cognitivas que ayudan a la toma de perspectiva posibilitando con ello una continua descentración que permitiría la coordinación de relaciones recíprocas (Quiroga, 2005).

Además, para Piaget (1995), existe una relación indisoluble entre afectividad e inteligencia, constituyéndose en aspectos complementarios de cualquier conducta humana. Desde esta perspectiva, el comportamiento se relaciona necesariamente con la búsqueda de equilibrio entre factores internos y externos, en donde el equilibrio es el principio organísmico fundamental que guía el desarrollo cognitivo (Piaget, 1995). En este sentido, “en la medida que el individuo que madura experimenta desequilibrio entre las relaciones internas y

externas de sus esquemas, se genera un motivo para rectificar el desbalance” (Sepúlveda, 2001, p. 42).

El resolver exitosamente este desbalance, posibilitaría que la persona se movilice a construir activamente nuevas formas de significar la realidad, desarrollando con ello estructuras en equilibrio, diferenciadas e integradas las que son continuamente organizadas en el transcurso de la vida (Sepúlveda, 2008, 2013). El ser capaces de resolver estas experiencias discrepantes lleva a la organización del sujeto hacia una coherencia interna, planteándose que no es posible regresar a una realidad anterior, pero sí es establecer un significado u otorgar sentido a la realidad presente. Estas experiencias son elaboradas de manera más amplia, lo cual lleva siempre a una nueva relación cualitativa de sujeto-objeto, elaborando necesariamente una nueva estructuración de la realidad (Macurán, 2003).

En cambio, ante las dificultades que las personas puedan encontrar en el reconocimiento de sí mismo, de los otros y/o en la integración de su identidad en el mundo social, es posible que se construyan relaciones de significado que no contribuyan en el desarrollo hacia nuevas etapas y equilibrios, y con ello dar origen a detenciones en el desarrollo (Sepúlveda, 2013). Para Wenar (1990, citado en Sepúlveda, 2013), las desviaciones en el desarrollo dan paso a procesos psicopatológicos, que implican un sufrimiento psíquico, el cual puede expresarse de distintos modos según la etapa evolutiva en que se encuentre la persona.

Construcción de significado.

Desde el enfoque piagetano, se plantea la construcción de significado como una actividad epistemológica que se encuentra relacionada con el equilibrio de sujeto y objeto, lo que se aborda como del sí mismo y del otro (Sepúlveda, 2013). Para autores como Kegan (1994), la persona a lo largo de su vida actuaría para reconocer y ser reconocido, y en este proceso se encuentra la actividad de significar, constituyéndose el significado como una actividad física, social y de sobrevivencia.

Por su parte Bruner (1994), enfatiza en que este es el modo en que el sujeto por tanto interpreta la realidad, siendo un proceso individual, que sin embargo se constituye desde lo

social, al estar el sujeto inserto en una cultura determinada que le proporcionaría el lenguaje a través del cual realizar la significación, estableciendo además los límites de lo real.

De esta forma, los diferentes modos de significar la realidad se vinculan a la construcción de distintos esquemas, tanto cognitivos como afectivos, los cuales serían organizados por la persona en el transcurso de su vida (Sepúlveda, 2001), siendo capaz de este modo de estructurarse a sí mismo al construir estructuras que le sean propias. En este sentido y recurriendo a planteamientos de Piaget, la autora enfatiza además en que la cognición, o actividad mental, es un proceso sistemático de construir la experiencia, en una mutua interdependencia entre la persona y el ambiente. Esta relación depende además de las estructuras que construya el sujeto en cada etapa del desarrollo y en consecuencia cambia con el desarrollo individual, ya que el sujeto conocedor construye nuevas estructuras desde las cuales puede conocer el mundo externo desde una mayor objetividad (Capella, 2011).

Por su parte Jerome Bruner, como uno de los autores fundamentales del constructivismo evolutivo enfatiza en que la construcción de la realidad es mediada por productos culturales (Bruner, 1994). Si bien como ya planteamos desde la perspectiva piagetana se considera que la realidad es construida en la relación sujeto-objeto, es desde los aportes de Bruner (1994) que se concibe la construcción de la realidad pero desde las posibilidades que otorga la cultura y el lenguaje. De tal forma la realidad no puede ser independiente de nuestras mentes, ni de quienes nos precedieron o acompañan, ya que es en el constante intercambio social en donde el sujeto regularía la existencia de mundos posibles (Capella, 2011).

Para autores como Gonçalves (2002), la construcción simbólica de la realidad corresponde a un proceso de significación unido a la continua interpretación de esta, en donde el fenómeno psicológico se situaría por tanto en el nivel de la construcción activa de los significados.

En este sentido, llegar a comprender el comportamiento humano va de la mano con la comprensión de los sistemas interpretativos utilizados por los sujetos al momento de dar significado a sus experiencias a través del lenguaje (Gonçalves, 2002).

El lenguaje y el discurso permitirían acceder a la multiplicidad de significados, constituyéndose como medios y fines del proceso de significación y conocimiento humano, las palabras al relacionarse entre sí darían paso a una matriz narrativa a través de la que los individuos crean significados múltiples de su experiencia diaria (Gonçalves, 2002). Para este autor, pensamos de la misma forma que existimos: a través de las narrativas. Considerando este aspecto, por tanto, la narrativa no es algo queelijamos hacer, sino que es algo que somos y como el ser no es dissociable del conocer, la narrativa también es aquello que conocemos (Gonçalves, 2002).

Para Shotter (1993 en Gonçalves, 2002), la narrativa no es un acto mental de características individuales, sino más bien una producción discursiva de naturaleza interpersonal, al existir en un proceso interpersonal de construcción discursiva, siendo entonces inseparable del contexto cultural donde ocurren.

Enfoque narrativo

Desde el constructivismo se deriva el enfoque narrativo, el cual se sustenta en dos premisas fundamentales; por una parte, reconoce que es a través de la elaboración de historias o relatos mediante el lenguaje que las personas otorgan sentido a sus experiencias y por otra, que esta práctica de narrativización permite organizar acciones, motivaciones y actores alrededor de un significado (Bernasconi, 2011). Por lo tanto, es en el construir y reconstruir los eventos, que nos convertimos finalmente en los relatos autobiográficos de los que hablamos sobre nuestra vida, (Bruner, 1994, 2004). Bruner se refiere a que las personas organizan sus experiencias y registros de lo vivido de forma narrativa, a través de los relatos o narraciones que realizan. De tal forma entenderemos narrativa como la matriz en que se organizan los significados, los cuales dan sentido a las experiencias, al mundo, los otros y nosotros mismos, con lo que las personas se constituyen como narradores de sus propias historias (Gonçalves, 2002). De esta forma la construcción de significado surge de la narración, del continuo actualizar de nuestra historia, siendo al narrar estas historias que vamos construyendo un significado con el cual nuestras experiencias adquieren sentido.

En cuanto a la configuración narrativa, esta es una capacidad desarrollada desde temprana edad por los niños -en interacción con otro-, dando cuenta de la necesidad de representar los significados a través de la narrativa, en donde el desarrollo psicológico se relaciona con una capacidad de elaboración cada vez más compleja de significados. Desde ella, se accede a un relato de eventos en un orden que es significativo para el narrador, por tanto implica una selección de elementos y personajes desde su propia perspectiva, en donde distintos autores abordan aspectos tales como; el constructo de tiempo narrativo, identidad personal, sí mismo, temporalidad, construcción de significados, entre otros (Bernasconi, 2011; Bruner, 1990, 1994, 2004; Bruner y Haste, 1990; García, Mellado y Santillán, 2010, Gonçalves, 2002, Ricoeur, 1980 White y Epston, 1993).

Autores como Freeman, Epston y Lobovits (2001), desde su modelo de terapia narrativa para niños, enfatizan en que la construcción narrativa no estaría restringida sólo a los medios de comunicación verbal, señalando la importancia de la sensibilidad y el respeto que debe tener el terapeuta para poder apreciar la variedad de narraciones de los niños que a menudo emplean otras formas de expresión como el lenguaje corporal, las artes, el juego, etc. Las narrativas por tanto son formas de significados, presentes en el contexto dialógico que ocupan de este modo el espacio interindividual, son además las que dan sentido a la existencia mediante la significación de la experiencia común (Gonçalves, 2002).

En cuanto a las dimensiones pertenecientes a la narrativa, Gonçalves (2002) menciona tres aspectos centrales que posibilitan una existencia narrativa caracterizada por la coherencia, la complejidad y la multiplicidad de las construcciones de conocimiento de un individuo. Plantea entonces; la estructura narrativa, que da cuenta de cómo los aspectos de la narrativa se unen, dándole un sentido de coherencia a la narrativa. El proceso narrativo, incluyendo en esta dimensión los aspectos de riqueza, cualidad y complejidad de la producción narrativa, y finalmente el contenido narrativo, que hace referencia a la diversidad y multiplicidad de la producción narrativa.

Estructura narrativa.

Para Gonçalves (2002), el significado narrativo se encuentra estrechamente asociado a la coherencia de la propia narrativa. Explicado de otra forma, las personas al momento de construir los distintos significados de sus experiencias, realizan un proceso de conexión y coherencia dentro de cada episodio narrativo y así mismo en las diferentes narrativas de la historia vital.

El tener un sentido de coherencia interna permite al individuo construir un sentido de autoría, el que es posible identificar en la organización estructural de la narrativa como resultado de la unión significativa y coherente de los diferentes elementos de esta (Gonçalves, 2002). Y de existir una ausencia de esta coherencia, ya sea dentro o a través de la narrativa, la falta de autoría se puede transformar en un “conjunto de experiencias disociadas que no pueden ser comprendidas en su singularidad ni en su experiencia” (Gonçalves, 2002, p. 27).

A modo de síntesis, Gonçalves (2002) enfatiza tres aspectos claves de la estructura narrativa; el construir el sentido de la experiencia es ante todo construir alguna forma de coherencia, en donde el significado de cada experiencia particular nace de la coherencia a través de las diferentes narrativas de la vida del individuo. En un segundo punto, menciona la coherencia presente en cada narrativa y la necesidad de que sus diferentes elementos estén unidos, y por último, las diferentes narrativas vividas durante el proceso de desarrollo histórico del individuo necesitan estar interrelacionadas, de modo que a pesar de su diversidad, el individuo pueda llegar a construirse como sujeto y objeto de ese proceso particular de autoría.

Proceso narrativo.

En cuanto al proceso narrativo, este es definido por Gonçalves (2002) como los mecanismos de carácter cuantitativos y de estilo por los que la narrativa expresa su complejidad, dando cuenta de una variedad de experiencias sensoriales, emocionales y cognitivos, así como también de sus diversos significados. Para este autor una narrativa enriquecida es variada y diversa en experiencias, lo que da cuenta de la complejidad y distintas posibilidades con que cuenta el narrador.

Uno de los aspectos más interesantes de la narrativa reside en su carácter permanentemente abierto, ya que posibilita al individuo la apreciación de la gran complejidad de las experiencias sensoriales, además de la multiplicidad de aspectos emocionales, cognitivos y de la pluralidad de significados (Gonçalves, 2002). El enriquecimiento narrativo se toma desde esta perspectiva como sinónimo de variedad y diversidad de las experiencias y que además den cuenta de la complejidad y posibilidades de esta.

Contenido narrativo.

Las narrativas varían en estructura, proceso y contenido, siendo este último el que se relaciona con la multiplicidad de la narrativa, diversidad temática y flexibilidad (Gonçalves, 2002). Estas características proporcionarían al sujeto una visión multifacético, amplia de sí mismo y de la realidad.

En cuanto a aquellos individuos que evidencian un pobre contenido narrativo, es posible distinguir que su expresión discursiva se encuentra limitada en la diversidad de temas o tramas. Para Gonçalves (2002), esto da impresión de que el sujeto opera en un proceso de unicidad discursiva, en donde ya sea en una narrativa singular o en aquellas que abarcan su vida es posible distinguir una indiferenciación de contenidos, reflejados en temas recurrentes o patrones.

Narrativa y constructo de psicopatología.

Considerando estos aspectos se plantea el concepto de psicopatología como la existencia de prototipos narrativos específicos y rígidos que caracterizarían una identidad cerrada que disocia aquellas experiencias que no se adaptan a un molde de experiencias ya creado (Gonçalves, 2002).

En otro aspecto, para (Gonçalves, 2002), el recuerdo se constituye como elemento básico de la construcción narrativa, ya que si bien la narrativa es la capacidad de singularizar episodios significativos de la vida, convirtiendo a cada individuo como autor de su propia

narrativa; el tener esta existencia narrativa es en gran medida el ser capaz de recordar sincrónica y diacrónicamente, múltiples episodios de vida.

De este modo, es la multiplicidad de episodios lo que asegura las condiciones para una diferenciación y complejidad de experiencias sensoriales, emocionales cognitivas y de significado y el recordar es también sinónimo de una construcción de coherencia interna (Gonçalves, 2002). Así, el recuerdo cumple desde el punto de vista narrativo esta doble función: por una parte asegura la diferenciación de la experiencia y por otra, organiza una estructura de coherencia.

Caracterización de las etapas del desarrollo

Desde el enfoque cognitivo evolutivo se describen ciertas etapas de desarrollo en la concepción del Self. En cada una de ellas se daría una organización distinta del sí mismo, que se entrelazarían y mantendrían en una especie de espiral, en donde la evolución posibilitaría una repetición de ciclos en los que es posible crear nuevos estadios que no son definitivos ni estáticos. Para Kegan (1982 en Sepúlveda, 2001), cada nueva etapa de construcción y organización que se genera es siempre en relación al “otro”, implicando una nueva postura sujeto-objeto y una interacción diferente con el mundo. Esto facilitaría la creación de nuevas estructuras cognitivas que ayudan a la toma de perspectiva, posibilitando con ello una continua descentración que permitiría la coordinación de relaciones recíprocas (Quiroga, 2005).

En otro aspecto, es relevante mencionar que desde este enfoque, los aspectos afectivos actúan como una especie de fuente energética de la cual dependería en cierto modo el funcionamiento de la inteligencia y sus estructuras. Macurán (2003) plantea que según los lineamientos de Piaget, la afectividad si bien puede ser causa de ciertos comportamientos e intervenir sin cesar en el funcionamiento de la inteligencia, modificando además sus contenidos e incluso causar aceleraciones o retrasos en el desarrollo intelectual, no genera ella misma estructuras cognitivas, ni modifica el funcionamiento de las estructuras en las que interviene.

Considerando los postulados de Piaget (1995), el desarrollo psíquico que se inicia con el nacimiento y finaliza en la edad adulta, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. Dentro de las etapas del desarrollo, las cuales señalan la aparición de estructuras construidas sucesivamente, enfatizaremos en aquellas que coinciden con el proceso pre-escolar, escolar y adolescente -ya que son las etapas consideradas en esta investigación- así como también con una caracterización de las capacidades narrativas de estas.

Desde una perspectiva constructivista evolutiva, en donde el desarrollo es uno de sus ejes principales, se profundiza en los postulados de Piaget (1973), quien señala cuatro factores del desarrollo. Estos serían los factores biológicos y de coordinación de las acciones, y los factores sociales de interacción o coordinación interindividual y de transmisión educativa y cultural, donde cada uno de estos factores interactúa entre sí a lo largo de todo el ciclo vital.

Sepúlveda (2013) enfatiza en que si bien las mismas etapas del desarrollo se presentan en diferentes contextos sociales y culturales en la misma secuencia, los datos comparativos muestran diferencias importantes en las edades de presentación de los estadios del desarrollo según nivel sociocultural, residencia en el campo o la ciudad, y nivel de escolaridad, observándose desfases de 2 a 4 años en las diferentes funciones del desarrollo, tales como las cognitivas, morales o de empatía.

Desde una perspectiva constructivista evolutiva, el desarrollo se define en términos de diferenciación, separación, aumento de autonomía, pero también en términos de integración, apego e inclusión. De tal modo que cada estadio evolutivo se constituye como un equilibrio, que plantea cuán diferenciado está el organismo de su ambiente vital y qué tan incluido (Sepúlveda, 2013). De esta forma, Sepúlveda (2013) plantea que cada etapa es una solución temporal ante la relación entre los deseos de inclusión y distinción.

Considerando los postulados de Piaget (1995), el desarrollo psíquico que se inicia con el nacimiento y finaliza en la edad adulta, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. Dentro de las etapas del desarrollo, las que señalan la aparición de estructuras construidas sucesivamente, enfatizaremos en aquellas que coinciden con el proceso pre-

escolar, escolar y adolescente -debido a que serán las etapas consideradas en esta investigación- así como también con una caracterización de las capacidades narrativas en estas etapas.

Primera etapa: Inteligencia sensoriomotriz.

Piaget (1991) plantea que la lactancia se constituye como el inicio de la evolución psicológica, en la cual no existiría ninguna diferenciación entre el yo y el mundo externo. El sentido de sí mismo se irá construyendo poco a poco en la medida que se va ligando al mundo externo, el cual a través de la relación afectiva con las personas significativas, va logrando un reflejo del sí mismo y la satisfacción de sus necesidades (Sepúlveda, 2013).

La percepción de la realidad del lactante es global y afectiva, el mundo no tiene características fijas y objetivas, sino que se presenta al niño como algo agradable o desagradable. El tipo de vínculo afectivo que el niño desarrolle en esta temprana etapa, va a ser crucial para la construcción del sentido del sí mismo, ya que va a dar la tonalidad afectiva básica y la seguridad con que enfrentará la realidad (Sepúlveda, 2013).

Desde el punto de vista de la inteligencia y de la vida afectiva pueden distinguirse tres estadios: el de los reflejos, el de la organización de las percepciones y hábitos y el de la inteligencia sensoriomotriz. El primero de ellos, plantea que desde el nacimiento la vida mental se reduce al ejercicio de coordinaciones sensoriales y motrices hereditarias, que corresponden a tendencias instintivas, que se manifiestan desde el principio una auténtica actividad de asimilación sensoriomotriz (Sepúlveda, 2013).

Por su parte en el estadio de organización de percepciones y hábitos; los ejercicios reflejos se integran en hábitos y percepciones organizadas, que dan lugar a nuevas conductas. Entre los tres y seis meses el lactante empieza a tomar lo que ve, manipulando los objetos y formando nuevos hábitos o conjuntos motores y perceptivos (Sepúlveda, 2013).

Finalmente, en el estadio de la inteligencia sensorio-motriz; la inteligencia que aparece antes que el lenguaje es de características prácticas que se aplican a la manipulación de los

objetos y que utiliza, en lugar de palabras y conceptos, percepciones y movimientos organizados en esquemas de acción, y estos esquemas de acción se van repitiendo y generalizando a nuevas situaciones (Piaget, 1973).

Sepúlveda (2013) enfatiza desde los postulados de Piaget que la evolución de la afectividad durante los primeros dos años de vida se corresponde con la de las funciones motrices y cognoscitivas. Así, al estadio de las acciones reflejas se relaciona con los impulsos instintivos ligados a la nutrición, y los reflejos afectivos que constituyen las emociones primarias. Al segundo estadio corresponden sentimientos elementales o afectos perceptivos relacionados con la acción: lo agradable y lo desagradable, el placer y el dolor, y los primeros sentimientos de éxito y de fracaso. Estos dependen de la acción y no aún de la conciencia de las relaciones con otros, y denotan el egocentrismo general (Piaget, 1973).

Con el desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz aparece un tercer nivel de la afectividad caracterizado por la diferenciación de objetos externos, con lo que se logra la objetivación de los sentimientos y su proyección en otras actividades y no sólo sobre sí mismo. Los sentimientos se diferencian en alegrías y tristezas, relacionadas con el éxito y el fracaso de los actos intencionales, esfuerzos e intereses, y permanecen durante mucho tiempo ligados a las acciones de la persona (Sepúlveda, 2013).

Segunda etapa: Pensamiento preoperatorio.

En cuanto al periodo previo a la escolarización formal o pre-escolar, esta coincide con lo que Piaget (1995) define como la segunda etapa de la primera infancia, entre los 4 y 5 años que abarca parte de la etapa preoperatoria. La cual se caracteriza por la inteligencia intuitiva, egocentrismo, sentimientos interindividuales espontáneos y las relaciones sociales de sumisión al adulto, entre otros. El niño es capaz, mediante el lenguaje, de reconstituir sus acciones pasadas bajo la forma de relato, anticipando además sus acciones futuras mediante la representación verbal. En relación con la construcción narrativa, los niños preescolares presentarían una mayor variabilidad intragrupal respecto de diversas características de su producción discursiva; extensión, contenidos, estructura, entre otros.

Las que después de años de escolaridad, disminuye para volver a aparecer en la adolescencia (Berman, 2008; Berman y Ravid, 2009).

Sepúlveda (2013) desde sus análisis enfatiza en el desarrollo del simbolismo y la diferenciación del yo, los que constituirían la revolución cognitiva de la primera infancia. Desde la progresiva construcción del yo como una actividad subjetiva, es posible dar cuenta de una diferenciación con el mundo externo, lo que permite la objetivación de la realidad. Este hecho central en el desarrollo se debe a los progresos de las funciones cognitivas, con la aparición de las primeras representaciones mentales, imágenes mentales que permanecen en la memoria y que pueden ser evocadas cuando se desee (Sepúlveda, 2013).

Para Piaget (1985) una vez adquirido el lenguaje este influye directamente en el desarrollo mental, al permitir un intercambio entre individuos, con lo que se inicia la socialización; además de la interiorización de la palabra; y también una interiorización de la acción, la cual pasa de estar ligada a la percepción y al movimiento, y se puede reconstruir en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales (Sepúlveda, 2013). De esta forma, con la adquisición del lenguaje, el niño se encuentra incluido no sólo en el mundo físico, sino que además en el mundo social y en el mundo de las representaciones interiores.

El pensamiento es al inicio de la primera infancia egocéntrico, con lo que sólo incorpora o asimila la realidad percibida a su yo, sin realizar una adaptación o acomodación a la realidad. Un buen ejemplo de este tipo de pensamiento es el juego simbólico, como el juego de muñecas, en que el niño crea la realidad según sus necesidades y deseos (Sepúlveda, 2013).

En la segunda infancia se desarrolla el pensamiento intuitivo, que implica la interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales, estos prolongan los esquemas sensorio-motores sin coordinación. Por este motivo se establecen relaciones entre objetos o hechos en base a elementos perceptivos que se destacan y no a reglas lógicas. Esto permite al niño establecer semejanzas y diferencias entre objetos y clasificarlos en base a criterios concretos de tipo

perceptivo, las cuales no son reversibles, siendo por tanto equilibrios menos estables, pero que marcan un avance importante en relación a los actos preverbales (Sepúlveda, 2013)

En esta etapa, el pensamiento se encuentra aún dirigido por las necesidades, intereses y sentimientos del niño. Así, las cosas aparecen como más grandes o más importantes, no como son en la realidad, sino que de acuerdo a la importancia afectiva que tenga para el niño. En esta etapa no hay aún diferenciación de la fantasía de la realidad, por lo que el pensamiento es mágico y el da explicaciones mágicas a los fenómenos naturales (Sepúlveda, 2013).

Sepúlveda (2013) enfatiza en el logro fundamental de la elaboración de un universo exterior, y la objetivación de los sentimientos y su proyección a otras actividades que no sean sólo las del yo. Los sentimientos y emociones se van diferenciando, y surgen sentimientos interindividuales como afectos, simpatías o antipatías, y los sentimientos morales intuitivos que surgen de las relaciones entre adultos y niños.

La expresión de emociones y sentimientos es poco controlada, así como toda la conducta del niño, el que va a ir aprendiendo a expresar sus emociones y a comportarse en forma más adecuada socialmente, de acuerdo a sus relaciones interpersonales y sentimientos de amor y respeto que desarrolle en relación a las personas (Sepúlveda, 2013).

El niño es capaz, mediante el lenguaje, de reconstituir sus acciones pasadas bajo la forma de relato, anticipando además sus acciones futuras mediante la representación verbal. En relación con la construcción narrativa, los niños preescolares presentarían una mayor variabilidad intragrupal respecto de diversas características de su producción discursiva; extensión, contenidos, estructura, entre otros. Las que después de años de escolaridad, disminuye para volver a aparecer en la adolescencia (Berman, 2008; Berman y Ravid, 2009).

Además en esta etapa aún no se adquiere la reversibilidad de pensamiento, se presenta dificultad para definir los conceptos utilizados, limitándose los niños a sólo señalar o dar

cuenta de su uso. Para Piaget (1991), aquí la percepción tiene un rol fundamental al momento de generar respuestas sobre lo que ocurre en la realidad, de este modo los objetos, los tamaños y los espacios aún son confusos al momento de comprenderles y las descripciones que se tienen no son claras y certeras (Papalia, et al. 1992).

Esta etapa caracterizada por un pensamiento pre-lógico, la fantasía es parte importante de las ideas que el niño elabora, así las explicaciones y conclusiones que obtiene de la realidad están plenamente relacionadas con cómo el niño percibe las cosas que le suceden, lo cual según autores como Capella, Contreras y Vergara, (2004) recibe el nombre de centración.

Para Juarez y Berga, (2010), en esta etapa es posible dar cuenta que el contenido que caracteriza a las narrativas, se relaciona con las personas o animales significativos en el ambiente del menor, destacando los padres, hermanos o mascotas. Además los menores tienden a recordar aquellos sucesos que hayan causado alguna impresión aunque Papalia et al. (2004) aclara que permanecen poco tiempo en sus recuerdos, a no ser que sean situaciones que se repitan en el tiempo.

Para Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), los relatos de los niños y niñas menores de 5 años estarían compuestos por distintos acontecimientos relacionados de forma cronológica, aunque carecerían de un objetivo o conclusión, en cambio en aquellos niños que superan esta edad, es posible distinguir que las partes de la historia avanzan a un objetivo y se relacionan de manera causal unas con otras.

En la investigación realizada por Azócar (2015) que profundiza en las narrativas de niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva constructivista, da cuenta de cómo en la etapa preescolar, los menores presentaban narrativas más breves y acotadas al contenido preguntado, siendo la cantidad de palabras menor que la de otros grupos etarios. Dentro de esta investigación, para algunos menores fue difícil recordar un evento específico, tendiendo a generalizar sus narrativas y relacionarlas con situaciones cotidianas.

Tercera etapa: Pensamiento operatorio concreto.

La lógica y la descentración del pensamiento posibilitan la objetivación de la realidad y la cooperación social, como logros centrales de la segunda infancia. Según Piaget, el niño comienza a los 6 o 7 años a liberarse de su egocentrismo social e intelectual con la capacidad de la reflexión lógica, la cual constituye el sistema de relaciones que permite la coordinación de puntos de vista entre sí (Piaget, 1973).

La construcción de la lógica se constituye como el sistema de relaciones tanto a nivel intelectual como de la afectividad, posibilitando la coordinación de puntos de vista entre sí, entre diferentes individuos y entre percepciones o intuiciones de la misma persona, y el desarrollo de sistemas cooperativos entre individuos (Piaget, 1973).

Piaget (1973) destaca que herramientas mentales que permiten una doble coordinación entre la lógica y la moral, y la operación en el plano de la inteligencia y la voluntad en el plano afectivo. De este modo, se produce la declinación de las formas egocéntricas de causalidad y de representación del mundo, por lo que la visión de la realidad evoluciona desde una visión subjetiva, hacia una visión objetiva y realista del mundo. La percepción ahora es analítica, con lo cual el niño puede captar los detalles separados del todo, lo que da más objetividad a la percepción. El niño ya no suplente los elementos no percibidos con la fantasía, ni proyecta sus emociones y sentimientos al mundo exterior (Sepúlveda, 2013).

Se da además una actitud crítica frente a sí mismo y el mundo exterior, por lo cual el niño enjuicia la realidad, analizando críticamente a las demás personas y a sí mismo, en relación a los atributos externos, concretos. Así, el niño enjuicia los relatos, exigiendo siempre explicaciones realistas de las cosas, y comprende ya el significado de la mentira (Sepúlveda, 2013).

El pensamiento es de tipo lógico concreto, por el cual el niño puede establecer relaciones entre objetos concretos o sus representaciones en forma lógica, sin dejarse influir por sus sentimientos y emociones (Piaget, 1973). El pensamiento está organizado en base a

conceptos y reglas que son universales, y en esta etapa el niño es capaz de captar lo esencial que es característico de una clase o grupo de objetos (Sepúlveda, 2013).

La reversibilidad en el pensamiento y en la afectividad permite junto con la descentración la toma de perspectiva social, esto es el cambio de puntos de vista con lo cual se logra el equilibrio en las relaciones sociales y el juicio moral (Piaget, 1973).

Por su parte, el inicio de la escolaridad y sus primeros años, entre los 7 y 11 años, coincide con la etapa de las operaciones intelectuales concretas, que Piaget (1995) caracteriza como el inicio de la lógica, de los sentimientos morales y sociales de cooperación. Además, en esta etapa, el menor comienza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual gracias a la reflexión lógica, que se constituye como un sistema de relaciones que permite la coordinación de puntos de vista entre sí (Sepúlveda y Capella, 2012).

Se distingue un giro decisivo en el desarrollo mental del niño, surgiendo nuevas formas de organización que completan los esquemas de las construcciones presentes durante el período precedente, asegurándoles un equilibrio más estable y una serie ininterrumpida de nuevas construcciones. Desde una visión piagetiana, autores como Sepúlveda y Capella (2012), realizan una caracterización del desarrollo psicológico del niño en edad escolar, planteando como ejes del desarrollo los aspectos cognitivos, afectivo-sociales y morales.

En cuanto a la habilidad narrativa, en esta etapa se adquieren múltiples opciones retóricas y funciones discursivas que son integradas por los niños y niñas. Las narrativas de esta etapa evolutiva generalmente son organizadas a medida que los menores van hablando, enfatizando en la descripción de la secuencia de eventos. Mientras que ya las de los adolescentes están más dirigidas por las interpretaciones de los hechos (Aravena, 2011; Berman, 2008; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Tolchinsky, 2007).

Azócar (2015) da cuenta de cómo los escolares de esta etapa evolutiva se mostraron mucho más dispersos en sus narrativas relacionadas con un tema puntual, en comparación a los

preescolares, incorporando temáticas propias, describiendo en mayor profundidad aquello que narraban, sin agregar información central sobre lo que se les preguntaba.

Adolescencia Cuarta etapa: Pensamiento formal o hipotético deductivo.

Entre los once y los doce años, se produce una transformación de gran importancia en el pensamiento del niño, esta marca el final con respecto a las operaciones construidas durante la segunda infancia dando paso al pensamiento concreto, formal o hipotético-deductivo (Piaget, 1973).

En cuanto a la adolescencia, Piaget (1995) caracteriza esta etapa como la de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos. Con el inicio de este tipo de pensamiento, entre los 11 y 12 años, Piaget (1995) marca a su vez el comienzo de la adolescencia que será la etapa en donde se alcanzan las estructuras generales de estas formas finales de pensamiento y vida afectiva. Por tanto la adolescencia es una importante etapa de formación, en dónde la meta central es la construcción de la identidad personal, en un proceso de diferenciación e integración del sí mismo, que implica necesariamente el reconocimiento e integración de los otros (Sepúlveda, 2001, 2008).

Las operaciones formales son las mismas operaciones de la etapa anterior, pero aplicadas a hipótesis o proposiciones. Para Piaget (1973) las operaciones formales aportan al pensamiento un poder que sería completamente nuevo, al liberarlo de lo real para permitirle construir voluntad reflexiones y teorías.

El adolescente por tanto tendría un pensamiento deductivo, con el que es capaz de construir hipótesis, reglas generales que luego aplica a la realidad, sin tomar en cuenta el objeto en particular, superando el mundo de lo real para llegar al de lo posible (Sepúlveda, 2013).

Esto posibilita una nueva actitud hacia la realidad, con una visión idealista del mundo, en el sentido que va más allá de los valores de utilidad, trasciende el mundo de lo concreto y se

orienta hacia el mundo de las ideas, de los valores. La imagen del mundo se amplía, abarcando no sólo lo externo, lo inmediato, sino que también la realidad psíquica interna (Sepúlveda, 2013).

En esta etapa se integran los roles de pertenencia familiar y social, con una perspectiva histórica, a la vez que se realiza una búsqueda activa en el presente para ampliar su campo de experiencias, en donde priman la creatividad y la diversidad a través de la acción, para definir y descubrir sus motivos, normas, valores y principios, los que le darán el sentido de consistencia en el tiempo, la unidad del yo Sepúlveda (2013).

En este proceso, el joven es consciente de la necesidad de considerar su perspectiva histórica y de ir al encuentro de una identidad, que dándose en el presente, integre el pasado y el futuro anticipado (Sepúlveda, 2013).

Según Piaget, el adolescente se prepara para insertarse en la sociedad de los adultos por medio de proyectos, de programas de vida, de sistemas teóricos, de planes de reformas políticas o sociales (Sepúlveda, 2008).

Respecto a las narrativas de esta etapa del desarrollo, distintos autores dan cuenta que construir un texto escrito impondría demandas cognitivas a la memoria, funciones ejecutivas y de procesamiento que sólo es posible distinguir en esta etapa. Con ello, surgirían narrativas mejor organizadas, con abundante significación de las experiencias, mayor consistencia narrativa, un reordenamiento del sentido de unicidad y continuidad personal, entre otros (Aravena, 2011; Berman y Ravid, 2009; Dimaggio, 2006; Ravid y Tolchinsky, 2002).

Azócar (2015), en su investigación realizada con niños, niñas y adolescentes chilenos, da cuenta cómo estos últimos se mostraron mucho más analíticos en sus narrativas, en comparación a los niños y niñas que pertenecían a etapas del desarrollo previas. Sus narrativas se caracterizaron por ser más extensas, con un mayor uso del vocabulario y

relacionando distintos hechos entre sí, lo que facilitaba la comprensión de aquello que querían contar.

Abuso sexual en la infancia y adolescencia [ASI]

Definición y prevalencia de ASI.

Las agresiones sexuales, su conceptualización, entendimiento y acciones profesionales asociadas, están ligadas a un contexto social y jurídico específico, lo que determina la comprensión del fenómeno (Capella, 2011).

Para efectos de la presente investigación, se rescata lo propuesto por Álvarez (2012), quien plantea que pese a las distintas conceptualizaciones de las agresiones sexuales infantiles, al momento de realizar una definición, los autores coinciden en la importancia de los siguientes aspectos; asimetría de edad entre la víctima y quien agrede, imposición por la fuerza o seducción de acciones de tipo sexual dirigidas a un niño, niña o adolescente (NNA), incapacidad de discernimiento o ausencia de conocimiento por parte de estos, invasión a la privacidad desde una posición de poder.

En cuanto a las agresiones sexuales en la infancia, se reconocen además que es un tema muy debatido debido a la gran variedad de conceptualizaciones propuestas en esta área, lo que dificulta la unificación de criterios en cuanto al estudio y a la estimación de la incidencia de las conductas de abuso. Además, la mayoría de las investigaciones sobre victimización sexual dan cuenta en general de una gran diversidad de efectos que presentan las víctimas, no pudiendo aunar suficiente evidencia que llegue a sustentar la existencia de un síndrome único común a todas ellas (Salinas, 2006).

Desde la psicología jurídica, se hace referencia al concepto de agresiones sexuales, y no al de abuso sexual como muchas veces se conceptualiza desde el ámbito psicosocial, ya que desde el ámbito jurídico chileno el abuso sexual es un tipo penal de delito sexual, por lo cual se pueden generar dificultades en la comprensión de los conceptos en el ámbito psicojurídico. Con el término agresiones sexuales se alude a los distintos tipos penales de delitos sexuales tales como violación, abuso sexual, estupro, entre otros y se incluye la

visión de que a pesar de que las conductas sexuales implicadas en cada delito difieren, el fenómeno de las agresiones sexuales posee elementos comunes que permiten conceptualizarlas de manera conjunta (Capella, 2011).

Las investigaciones señalan una mayor incidencia de los casos de ASI por familiares y personas conocidas (Echeburúa y Gerricaechevarría, 2000) sobre los casos de agresiones sexuales por parte de desconocidos.

De acuerdo a las definiciones, se habla de abuso sexual o agresión sexual, respecto a cualquier conducta sexual entre un adulto y un menor de edad, donde el adulto a través de la diferencia de edad o poder, utiliza el engaño, la manipulación, la seducción o la amenaza, para involucrar a un niño, niña o adolescente en diversas actividades de connotación sexual, no correspondiendo al nivel de desarrollo del niño (Barudy, 1998). Por tanto, sin necesariamente mediar violencia explícita o intimidación. Esta definición abarca desde la exposición del menor a material pornográfico o proposiciones verbales explícitas hasta el acceso carnal, que puede incluir la penetración vaginal, oral y anal (Jiménez y Martín, 2012).

El abuso sexual incluye el contacto físico o la utilización del niño, niña o adolescente como objeto de estimulación sexual. En ese sentido, el abuso sexual se define como la participación del niño en actividades sexuales que no comprende, para las que no está preparado por su desarrollo psicosexual, por lo que no puede otorgar consentimiento y que violan los tabúes sociales y legales (Martínez y Ochotorena, 1993).

De lo anterior se desprende que para que ocurra abuso debe existir una relación de desigualdad, bien por edad, madurez o poder, entre el agresor y la víctima, y la utilización de un menor como objeto sexual, entendiéndose que la acepción de la expresión "objeto sexual" incluye las interacciones en las que se utiliza a un menor para la estimulación sexual del agresor o de otras personas (Echeburúa y Gerricaechevarría, 2000). Esto, dado a que, según Cantón y Cortés (2000), se parte del supuesto de que un niño no debe implicarse

en actividades sexuales para las que por su estadio evolutivo no comprende ni se encuentra capacitado para dar su consentimiento.

En cuanto a agresión sexual, esta va desde la seducción hasta la consumación, para luego instalar la mantención de la agresión sexual a través del silenciamiento por parte del que agrede, quien utilizando su poder y/o autoridad, traicionando la confianza del niño, lo involucra en actividades sexuales (Álvarez, 2012)

Lama (2014), en su investigación destaca que en Chile la transgresión de la indemnidad sexual es considerada un delito previo a los 14 años de edad de la persona que ha sido víctima, posterior a dicha edad, el delito dice relación con el ejercicio libre de la sexualidad y el posible consentimiento. Por ello tipifican una serie de delitos de acuerdo a las características de la transgresión (Ley 19.927).

Los principales delitos sexuales cometidos contra niños, son establecidos por el Código Penal Chileno (Ley 19.927). como sigue:

Violación “el que accede carnalmente por vía vaginal, anal o bucal a una persona mayor de 12 años en alguno de los siguientes casos: uso de fuerza o intimidación, víctima incapacitada de oponer resistencia y se abusa de la enajenación mental de la víctima”. Art. 361; “el que accede carnalmente por vía vaginal, anal o bucal a una persona menor de 12 años”. Art. 362.

Estupro “el que accediere carnalmente por vía vaginal, anal o bucal, a una persona menor de edad pero mayor de doce años, en que el consentimiento es obtenido por medio de engaños”. Art. 363.

Abuso sexual “el que abusivamente realizare una acción sexual distinta del acceso carnal”, “se entenderá como acción sexual cualquier acto de significación sexual y de relevancia, realizado mediante contacto corporal con la víctima o que haya afectado los genitales, el ano o la boca de la víctima, aun cuando no hubiese contacto corporal con ella“. Art. 366.

Las definiciones ligadas a lo jurídico y las psicológicas no se corresponden directamente,

por lo que se considerará como agresión sexual a cualquiera de estos tipos penales (Ley 19.927).

El abuso sexual es un fenómeno social que ha ido progresivamente en aumento generando una creciente demanda de atención y especialización al Estado. Según estudios nacionales e internacionales, la violencia sexual es un fenómeno que afecta principalmente a niños, niñas y adolescentes, estimándose que en Chile afectaría a un 8,7% de la población infantil (UNICEF, 2012). En los últimos años se aprecia un aumento exponencial de las denuncias por delitos sexuales contra niños, niñas y adolescentes, llegando a más de 18.000 casos (Ministerio Público, 2011). Esto tiene como consecuencia, el aumento del número de niños involucrados en procesos de investigación criminal por delitos sexuales.

En cuanto a la prevalencia en Chile, ya el año 2006 Salinas, planteaba que el delito sexual se constituye como una problemática social de proporciones. Las estadísticas señalaban que se denunciaba aproximadamente 4.500 delitos sexuales por año. Y que de estas el 35% correspondían a denuncias por violación, el 60% por abusos sexual, y un 5% por otros delitos sexuales. Otro antecedente estadístico destacado por Salinas (2006) daba cuenta de la relación entre víctima y victimario, encontrándose que el 10% de la incidencia total del delito correspondía a la categoría de victimario desconocido, el 55% a la de conocido y el 35% en la categoría de intrafamiliar. Estos datos se obtuvieron del Centro de Asistencia a Víctimas de Atentados Sexuales de Chile [CAVAS, 2004].

Informes más recientes como el publicado por la Unidad de Delitos Sexuales de la Fiscalía Nacional el año 2010, en Chile se cometen cada día 17 violaciones y 34 abusos sexuales, de los cuales el 70% afecta a menores de edad. Un 4% de los niños ha sufrido abuso sexual a lo largo de su vida y un 12% de las niñas, siendo los agresores principalmente dentro del ámbito familiar o conocido de la víctima y su familia (Ministerio Público, 2012).

Es relevante señalar que de acuerdo a las investigaciones internacionales en la temática, es posible estimar que las develaciones en la infancia o adolescencia de dichos delitos no alcanzan al 50% de los casos, siendo la edad adulta en la que las personas que han sido

víctimas develan las agresiones lo cual sigue existiendo un significativo número de niños, niñas y adolescentes respecto de los cuales desconocemos su victimización (Lama, 2012).

Características del fenómeno.

Lama (2012) enfatiza en su investigación, que para una mejor comprensión de las dificultades que se presentan en el proceso de develación y cómo es que se instala el fenómeno, resulta útil rescatar aspectos que tienden a explicar el fenómeno a partir de dos conceptos claves: coerción y asimetría.

Relación con el agresor.

La relación con el agresor es una variable relevante dentro del fenómeno de las agresiones sexuales, ya que da cuenta del vínculo previo de la víctima con el agresor. Se distinguen dos categorías al respecto, la primera de ellas hace referencia al vínculo extrafamiliar, dentro del cual el agresor puede ser conocido o desconocido. En el primer caso, el niño es agredido por un adulto que pertenece a su círculo social, en donde la relación “se da por cercanía física, social o por ejercicio del rol de poder que posee el agresor” (CAVAS, 2004, p. 67). En el caso del agresor desconocido, éste no tiene una vinculación previa con la víctima, y en general, utiliza la fuerza física y la amenaza como método de sometimiento (CAVAS, 2004).

La segunda categoría es la vinculación de tipo intrafamiliar, la cual se constituye en la relación más frecuente entre víctima y agresor (Berliner y Conte, 1995; Finkelhor et al., 1994). Este tipo de agresiones son cometidas por un miembro de la familia, tanto nuclear como extensa, donde la referencia a lo intrafamiliar no implica sólo la consanguineidad, sino también una relación emocionalmente cercana y significativa, en este sentido, la persona que agrede es muchas veces el padre o una figura parental (Berliner y Conte, 1995)

Además, éste está frecuentemente en una posición de poder y autoridad sobre el niño y/o a cargo de su cuidado (Paine y Hansen, 2002). Los cuidadores pueden utilizar su estatus de figuras de autoridad para acceder a los niños y mantener el secreto mediante una

manipulación del vínculo de confianza y un traspaso sucesivo de límites, constituyendo una agresión reiterada en el tiempo (CAVAS, 2004).

Dinámica de la agresión sexual.

Una vez que se instala la dinámica abusiva, que da cuenta de cómo el abusador manipula mediante la utilización de su poder y de su rol a la víctima, consigue alterar el modo en que se relacionan los miembros de la familia (Barudy, 1998). El niño, niña o adolescente es cosificado sexualmente por el adulto, a fin de suplir sus propias carencias y necesidades.

Barudy (1998) plantea la ocurrencia de un proceso en el que se instala la dinámica abusiva, el que consiste en cinco fases. a) La primera es la fase de seducción, en donde el niño, niña o adolescente es manipulado con el fin de que se involucre en el acto abusivo, lo cual se logra a través de la asimetría. b) Enseguida se encuentra la fase en la que se llevan a cabo los abusos y luego c) la fase en la que se instala la ley del secreto, por medio de la coerción; en la cual el agresor por medio de diversas estrategias, como la culpabilización, el chantaje y los privilegios, le impide al niño poder hablar de la agresión sexual con otros. d) La cuarta fase implica poder dar cuenta de las interacciones a terceros: la develación. La divulgación constituye el intento del niño de protegerse del agresor y detener las interacciones abusivas. e) Finalmente, se plantea una quinta fase en la que el agresor reprime por medio de amenazas al niño o la familia, favoreciéndose la retractación, es decir que el niño niegue lo sucedido, justificando sus dichos desde la mentira o la fantasía (Barudy, 1998).

Cronicidad.

En cuanto a la cronicidad de la agresión sexual, este concepto se refiere a la frecuencia o duración con la cual ocurre la agresión sexual, pudiendo constituirse como un episodio único, como episodios reiterados o como una situación crónica (CAVAS, 2004). A pesar de que los autores coinciden en diferenciar estas tres categorías, no existe un acuerdo respecto a la diferenciación entre episodios reiterados y una agresión crónica. CAVAS considera que las agresiones sexuales de episodio único, son aquellas que ocurren sólo en una ocasión, mientras que las agresiones repetidas, dan cuenta de la ocurrencia en más de una

oportunidad del acto abusivo, lo que puede desarrollarse ya sea en semanas o en meses (Capella, 2011). El mismo centro, conceptualiza la agresión como crónica cuando ésta se ha constituido en una dinámica abusiva instalada en la vida de la víctima, formando parte de la rutina diaria de ésta y de la relación que se establece entre la víctima y su agresor, por lo que en general son agresiones que ocurren de forma prolongada en el tiempo, pudiendo persistir por meses o años (Capella, 2011).

Estrategias de Victimización.

En cuanto a las estrategias de victimización, hacen referencia al modo en que el agresor intenta mantener la situación de agresión y mantener el secreto por parte de ésta. Diferentes autores señalan que estas estrategias implican coerción por parte del agresor (Barudy 1998; Cantón y Cortés, 1997; Ministerio de Salud [MINSAL], 1998 citado en Capella, 2011).

La coerción, que es el uso de la fuerza física, presión o engaño en el acto abusivo, y la asimetría de edad y de poder con el adulto, llevan consigo el impedimento de la libertad del niño, niña o adolescente. Pues se les impide tomar libremente la decisión del involucramiento sexual, lo que hace imposible una actividad sexual común, ya que los participantes tienen experiencias, grado de madurez biológica y expectativas muy diferentes (Álvarez, 2003; Finkelhor y Browne, 1985).

Estas formas de coerción pueden ser tanto explícitas como implícitas. La coerción explícita hace referencia al uso de estrategias como la fuerza física, intimidación o amenazas. En cuanto a las amenazas, éstas se refieren tanto a verbalizaciones como a acciones ejercidas durante la agresión sexual y también, a aquellas utilizadas para mantener la dinámica de silencio (London et al., 2005).

Por otro lado, la coerción implícita considera la utilización del vínculo de confianza o dependencia de la víctima a través de estrategias como la seducción y el engaño (Capella, 2011a). Este tipo de coerción es la que ocurre con mayor frecuencia en las agresiones

sexuales contra niños/as (CAVAS, 2004) y constituye un aspecto central en la dinámica abusiva que se establece entre víctima y agresor (Barudy, 1998)

Develación de las Agresiones Sexuales.

En la literatura se ha definido la develación como el “proceso por el cual el abuso sexual es conocido por personas ajenas a la situación abusiva (personas distintas del agresor y la víctima), siendo la primera instancia en que esta situación es descubierta o divulgada. Este proceso tiene dos caras centrales, siendo posible la propia develación por parte del niño o adolescente, y la otra, la detección por parte de adultos” (Capella, 2010, p.46).

Capella (2010) señala que en la práctica clínica es complejo distinguir cómo ocurre la develación, ya que generalmente la víctima y su familia recuerdan sólo la última vez que el niño o adolescente develó, es decir, aquella develación que llevó a la denuncia o a la búsqueda de tratamiento para la víctima. Es así como es difícil diferenciar los procesos previos que llevaron a esta develación final, existiendo lo que comúnmente se observa como develaciones “fallidas”, que no convergen en la difusión de la situación a instancias legales, o donde no se le asegura a la víctima medidas de protección, etc. (Capella, 2010).

Variables de la develación

- Según forma en que se inicia la develación

A partir de la literatura, Capella (2010) realiza una categorización de las diversas formas en que se inicia la develación en niños, niñas y adolescentes, pudiendo ser éstas:

Premeditada y espontánea: el niño o adolescente decide develar la situación abusiva de manera espontánea e intencionada, mediante el relato de lo sucedido (Capella, 2010). Por lo tanto, la develación premeditada ocurriría cuando un niño decide de manera consciente contarle a otro de su agresión. Se ha planteado que las razones para develar de manera premeditada serían la conciencia creada a partir de educación sexual, influencia de los pares, proximidad al agresor, percepción de un ambiente propicio para develar, sentimientos de rabia y preocupación por otros (Sorensen y Snow, 1991).

Elicitada por eventos precipitantes: a partir de algún evento precipitante en el entorno del niño o adolescente, éste devela la situación abusiva (Capella, 2011).

Provocada a partir de preguntas de adultos: generalmente los adultos cercanos al niño o adolescente, notan cambios conductuales o anímicos en ellos, a partir de los cuales realizan preguntas que llevan a la develación. En algunas ocasiones, diversos profesionales intervienen con el niño o adolescente debido a la preocupación de los padres o de las propias observaciones del profesional, dando paso a la develación a partir de dichas intervenciones (Capella, 2011).

Circunstancial o accidental: ocurre cuando una tercera persona descubre la situación abusiva a través de la observación directa de ésta o de evidencia física, que resultan en la verificación o develación de la ASI (Capella, 2011).

Sospecha /no revelada: se refiere a circunstancias en que hay sospecha de la ocurrencia de la situación abusiva, sin embargo, ésta no está clara porque el niño o adolescente no ha entregado un relato acerca de los hechos (Capella, 2011).

- Según la persona a la cual se dirige la develación

Esta variable hace referencia a la figura que el niño elige para develar o la persona que presencia los hechos abusivos a modo de testigo.

Kogan (2004) en su investigación, encontró que existirían características de las ASI que estarían significativamente asociadas al receptor de la develación, como por ejemplo, la presencia de penetración y sentimientos de temor de ser asesinado, estaban asociados positivamente a la develación a un adulto. Esto, debido a que las víctimas buscarían más protección y apoyo en dichas circunstancias.

Específicamente, respecto de la penetración durante la agresión, el autor señala que esta acción puede influir en la develación a partir de una serie de mecanismos. En primer lugar,

la penetración tiene la potencialidad de dejar signos tales como sangre, enfermedades de transmisión sexual [ETS], embarazo y síntomas de trastorno de estrés postraumático [TEPT] lo que da pie a que el adulto realice preguntas al respecto. Por otra parte, la penetración representaría una de las formas más severas de ASI, por lo que las víctimas buscarían mayor protección (Kogan, 2004).

Otros factores asociados positivamente a develar a un adulto eran haber sufrido una serie de agresiones, la presencia de daño durante la ASI, así como si la agresión era cometida por un familiar (Kogan, 2004). Específicamente, respecto a esta última variable, Distel (1999 citado en Hershkowitz et al., 2007), plantea que la develación se pospondría y se realizaría a personas ajenas al grupo familiar cuando las víctimas están íntimamente relacionadas con el agresor. De este modo, los niños que tenían una relación de familiaridad con el agresor, era menos probable que develaran a sus padres, que los niños cuyo agresor era un extraño.

Por otra parte, todos los niños cuyos padres reportaron tener reacciones tranquilas ante situaciones de estrés, develaron a las figuras parentales, mientras que sólo el 23% de los niños cuyos padres tendían a tener reacciones ansiosas frente a situaciones de estrés, develaron a dichas figuras (Hershkowitz et al., 2007). Asimismo, las agresiones cometidas por pares, se asociaron negativamente con develar a adultos y positivamente con no develar o develar sólo a un par.

Hershkowitz et al. (2007), descubrieron que un 47% de los niños de su muestra, develó primero a hermanos o amigos, el 43% develó primero a sus padres, y el 10% a otros adultos. Específicamente, respecto a los adolescentes, la literatura señala que a quien primero develan la situación abusiva es a sus amigos (36%), seguidos de la figura materna (35%), otros parientes (8%) y figuras de autoridad como policías, profesores, sacerdotes entre otros (6%) (Kogan, 2004).

De esta manera, es posible describir tres grupos de personas a las que podría dirigirse la develación: adulto intrafamiliar, adulto extrafamiliar y a un par.

- Según la latencia entre el inicio de los hechos abusivos y la develación

En primer lugar, es importante señalar que no existe acuerdo entre los autores respecto de la definición del concepto de retraso en la develación, encontrándose estudios donde no se genera una definición delimitada del concepto y otros, donde éste se define como “el posponer la develación por una semana o más” (Hershkowitz et al., 2007, p.116) o donde la variable se dicotomiza en un mes o más de un mes (Kogan, 2004).

En general, los estudios revisados señalan que es muy común que las víctimas de agresión sexual demoren en develar la situación abusiva por periodos de tiempo significativos, e inclusive, que nunca lleguen a develar. Hay autores que han reportado que los rangos de retraso de la develación, varían entre 3 a 18 años después del episodio abusivo (Lamb, 2010). A modo de ejemplo, Smith et al. (2000 citado en Kogan, 2004) plantea que cerca del 50% de su muestra de adolescentes victimizadas, demoraron más de 5 años en develar, mientras que un 28% nunca develó hasta el momento de la investigación. Acorde a esto último, se observan cifras más altas en los resultados obtenidos por Finkelhor, Hotaling, Lewis, y Smith (1990 citado en Paine y Hansen, 2002), donde se reporta que 42% de hombres adultos y un 33% de mujeres adultas indican nunca haber develado.

En cuanto a los factores que influenciarían el retraso en la develación, la literatura (Smith et al., 2000 citado en Kogan, 2004) señala que mientras más pequeño sea el niño, más severa sea la agresión y entre más se prolongue la situación abusiva, es más probable que se retrase la develación.

Salinas (2006) clasifica la dimensión temporal de la develación en dos categorías, reactiva (días) y tardía. Esta autora considera importante incluir en las características de la develación, la persona a la cual el niño devela, pudiendo ser así directa, una figura significativa o indirecta. El elemento central en este tipo de revelaciones reactivas y tardías es que existe una motivación por parte de la víctima para relatar lo sucedido. En contraposición, las develaciones que son circunstanciales, no implican un componente motivacional por parte de la víctima, por lo que en estos casos, no sería posible dar cuenta

de una dimensión temporal en la develación, es decir, las categorías reactiva y tardía no aplicarían (Salinas, 2006).

Consecuencias de ASI.

Entre los efectos negativos que se han investigado en los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de agresiones sexuales, se mencionan serias consecuencias psicológicas, emocionales, sociales y físicas, tanto a corto como a largo plazo, que interfieren en su desarrollo (Álvarez, 2012; Cutajar, Mullen, Ogloff, Thomas, Wells, Spataro, 2010; Echeburúa y Corral, 2006; Finkelhor, 1995; Noll, 2008).

En cuanto a las consecuencias psicológicas relacionadas a la agresión sexual, estas se vinculan a una mayor probabilidad de presentar psicopatología tanto en la infancia y en la adolescencia, como en la adultez, presentando mayor probabilidad de consultar a servicios de salud mental, en comparación a población general (Cutajar, et al. 2010, citado en Capella, 2011). Dentro de los diagnósticos psiquiátricos se menciona; trastornos adaptativos, trastornos afectivos, trastornos ansiosos -aumento de miedos, angustia, quejas somáticas, y pesadillas-, abuso de sustancias, trastornos de personalidad y trastorno por estrés post traumático, además de efectos conductuales -conducta sexualizada, hostilidad, desobediencia, ideas y actos suicidas, dificultades escolares, entre otras- (Álvarez, 2012; Cutajar et al. 2010; DiLillo, 2001; Gómez et al. 2010; Pérez-Benítez, Vicente, Zlotnick, Kohn, Johnson, Valdivia y Rioseco, 2009; Robinaugh y McNally, 2011).

Para Lama (2014), al momento de considerar los aspectos evolutivos, los estudios no han permitido llegar a una conclusión definitiva respecto a la etapa etaria en que la experiencia de agresión sexual tendrían efectos más graves en los niños (Cantón y Cortés, 2000; Smith y Bentovim, 1994 citado en Gómez et al. 2010); sino que más bien es de acuerdo a la etapa evolutiva en que se encuentran los NNA y sus recursos evolutivos en donde es posible distinguir efectos de características diferenciales en el desarrollo, lo que implica distintos modos de significar la experiencia (Finkelhor, 1994).

En cuanto a la sintomatología vinculada a la experiencia de agresión, dado diversos factores, puede ser distinta en cada caso, por lo que no es posible establecer una sintomatología patognomónica de la agresión sexual (Ibaceta, 2007). Autores como Finkelhor (1995) plantean que muchos de los síntomas que se observan en los niños que han sido víctimas de agresión sexual, no son específicos de esta experiencia. Aunque reconoce que las respuestas más generalizadas tienen características relacionadas con la victimización y el trauma, las que pueden interferir -en cada caso- de forma distinta en las tareas propias del desarrollo llegando incluso a distorsionar su curso de forma disfuncional (Finkelhor, 1995).

Para Cutajar et al. (2010), al combinarse una alteración en el desarrollo de los procesos cognitivos con los factores psicológicos, se podría explicar por qué los niños víctimas de agresiones sexuales a mayor edad presentarían un mayor riesgo de alteraciones en su salud mental en el largo plazo, además su investigación reveló que otro factor de riesgo era la gravedad de la agresión sexual y si fue uno o más agresores (Lama, 2014). Desde las investigaciones se ha planteado que las consecuencias que puede tener para niños y adolescentes el haber sido víctimas de abuso sexual pueden estar mediadas por distintos factores los cuales se pueden relacionar con las características de la víctima, el tipo de agresión, frecuencia de la ocurrencia de las agresiones sexuales, diferenciándose ésta como crónico, sistemático o en episodio único, siendo de mayor impacto las agresiones de mayor frecuencia. La proximidad con el agresor es considerado a su vez un factor, siendo de mayor gravedad el efecto cuanto más cercana es la relación que existe entre agresor y niño. Se considera la edad del niño al inicio de las vulneraciones como un factor que influye negativamente en los efectos, mientras más prematuro sea la primera agresión mayor efecto negativo asociado (Echeburúa y Guerricaechevarría, 1999, Lama, 2014).

En cuanto a los efectos de la agresión sexual que se presentan con mayor frecuencia en la adolescencia sobresalen las ideas y conductas suicidas o autolesivas, el consumo abusivo de alcohol y drogas, el comportamiento sexual precoz y la promiscuidad sexual, el riesgo de embarazo, la fuga del hogar, entre otros síntomas presentados por personas de diferentes edades (Cantón Duarte y Cortés, 1997; Glaser, 2002 citado en Capella, 2011). Se plantea que los efectos de las agresiones sexuales vividas en la adolescencia pueden ser graves

debido a que el adolescente tiene mayor conciencia del alcance de la situación abusiva y la existencia del riesgo real de embarazo, pudiendo presentarse síntomas graves (Cutajar et al., 2010; Echeburúa y Corral, 2006). Dentro de esto, destaca que sería más común en los adolescentes que en los niños la presencia de diagnósticos de trastorno de la personalidad (Cutajar et al, 2010).

También se ha clasificado la sintomatología predominante en función de la edad de la víctima, pudiendo apreciarse en estas clasificaciones que la forma de expresión de los síntomas dependen del nivel que, por su etapa evolutiva, hayan alcanzado los recursos psicológicos del menor y de su capacidad para externalizar la angustia de forma adaptativa y eficaz (Jiménez y Martin, 2006).

En cuanto a las consecuencias más comunes encontradas en niños y niñas de edad preescolar se distinguen la ansiedad generalizada, las somatizaciones, las pesadillas y las conductas regresivas y/o sexualizadas; y en los de edad escolar, las quejas somáticas, la agresión, la conducta sexualizada, el bajo rendimiento académico y la baja autoestima. Por su parte, en los adolescentes sería más frecuente la baja autoestima, la depresión, el aislamiento y las conductas autoagresivas (Jiménez y Martin, 2006; López, Hernández y Carpintero. 1995,).

Para autores como Sanz y Molina (1999), la existencia de sintomatología ligada a la experiencia de agresión sexual se puede manifestar de forma transversal en las distintas etapas del desarrollo, aunque las más comunes son pesadillas, depresión, temores, conductas retraídas, regresiones y agresividad. Estos autores mencionan además que la no presencia de sintomatología en una víctima de agresión sexual no tiene correspondencia con el que la experiencia de agresión sexual no exista, ya que es frecuente encontrar un porcentaje de niños asintomáticos (Sanz y Molina, 1999).

Cabe destacar que las investigaciones coinciden en plantear que existen efectos a corto y a largo plazo; aluden que los a corto plazo son los que aparecen cercanos al primer evento abusivo hasta los dos años, y a partir de ese momento se hace referencia a efectos a largo

plazo (Echeburúa y de Corral, 2006). A su vez señalan, que los síntomas son manifestaciones de acuerdo al tipo de secuelas ocasionadas, describiendo las 5 áreas de afectación: físicos, conductuales, emocionales, sexuales y sociales. La primera dice relación a corto plazo con problemas de sueño, cambios en los hábitos alimenticios y dificultades con el control de esfínter; y los a largo plazo, con trastornos de somatización, problemas de sueño y desórdenes alimentarios. En cuanto a los síntomas conductuales destacan a corto plazo el consumo de drogas o alcohol, las conductas autodestructivas, la hiperactividad y la baja en el rendimiento escolar; y a largo plazo, los intentos suicidas, los trastornos disociativos y el consumo de alcohol y drogas (Echeburúa y de Corral, 2006).

Respecto a los síntomas emocionales a corto plazo destacan la desconfianza, el miedo y la hostilidad hacia el agresor, sentimientos de culpa y de vergüenza, sentimientos de inadecuación y de estigmatización, trastornos depresivos y de ansiedad; y a largo plazo, baja autoestima, desconfianza y miedo, apareciendo trastornos de personalidad, depresión y cuadros de estrés post traumático. En cuanto al área sexual los síntomas que destacan a corto plazo son: rechazo al propio cuerpo, conductas sexualizadas, conocimientos sexuales precoces o inapropiados; y a largo plazo, aparecen las fobias o aversiones sexuales, falta de satisfacción sexual y alteraciones en la motivación sexual (Jiménez y Martín, 2006).

Finalmente, en el ámbito social a corto plazo aparece el retraimiento ocasionado principalmente por la sensación de estigmatización, el retraimiento y las conductas antisociales y a largo plazo los problemas en las relaciones interpersonales, el aislamiento y las dificultades en la educación de los hijos (Echeburúa y Guerricaechevarría, 1999).

Dentro de las investigaciones en agresiones sexuales infantiles, se han descrito diferencias fenomenológicas y dinámicas complejas, proponiéndose incluso un modelo traumatogénico relacionado con la agresión (Finkelhor y Browne, 1985). Estos autores sostienen que existirían cuatro factores que explicarían la dinámica del trauma presente en las víctimas de agresiones sexuales; sexualización traumática, traición, indefensión y estigmatización, y aunque no son exclusivas del abuso sexual, al conjugarse entre sí hacen que el trauma de

abuso sexual en la infancia sea diferente a otros traumas como el divorcio de los padres, maltrato físico, entre otros (Finkelhor y Browne, 1985).

La sexualización traumática hace referencia a un proceso que se caracteriza porque la sexualidad de los menores se caracteriza por un desarrollo disfuncional como resultado de la experiencia de abuso sexual, incluyendo tanto sentimientos y actitudes de características sexuales. Finkelhor y Browne (1985), dan como ejemplo las ideas erróneas y confusiones acerca de la conducta sexual y la moral sexual que se transmiten al niño desde el abusador, siendo los recuerdos del evento traumático asociados por el menor a la actividad sexual.

El grado de comprensión que posea un menor, también puede afectar el grado de sexualización traumática (Finkelhor y Browne, 1985). Aquellas experiencias en las que el niño, por su temprana edad o nivel de desarrollo, no comprende algunas de las implicancias de la actividad sexual pueden ser menos traumáticas que aquellos de mayor edad, que como consecuencia pueden tener conductas sexuales inapropiadas, confusiones en su propio autoconcepto y asociaciones emocionales distorsionadas en relación con la actividad sexual (Finkelhor y Browne, 1985).

En cuanto al factor denominado como traición, este se refiere a la dinámica por la que los niños descubren que alguien en quien confiaban, o de quien eran vitalmente dependientes, les ha causado daño, manipulando la relación a través de mentiras o distorsiones. Esto puede ser tanto hacia la persona que ha cometido el abuso como hacia algún miembro de la familia que no le protegió, no quiso creerles o incluso tuvo un cambio de actitud hacia el menor una vez realizada la revelación del abuso (Finkelhor y Browne, 1985). Los autores también hacen hincapié en que aquellas experiencias de abuso sexual perpetradas por miembros de la familia u otras personas de confianza, implican un mayor potencial para la dinámica de traición que aquellos que involucran extraños.

El término impotencia, en este modelo, alude al proceso en el que la voluntad del niño, sus deseos y sentido de eficacia se contraponen entre sí. Para Finkelhor y Browne (1985), en el abuso sexual el espacio y el cuerpo del menor son transgredidos en contra de su voluntad,

lo cual se agrava por la manipulación y coerción del abusador. De este modo, cualquier situación en relación al abuso sexual en que el menor se sienta atrapado, incluso al momento de hacer la develación y no ser creído, pueden aumentar la sensación de impotencia.

En cuanto a la estigmatización, esta se refiere a las connotaciones negativas que se transmiten a los menores por la experiencia de abuso sexual y que posteriormente son incorporados a la propia imagen del niño. Estos significados negativos pueden llegar a ser transmitidos de diversas formas desde el mismo abusador, quien puede culpar, degradar, o avergonzar al menor por la agresión sexual, o también puede ser reforzada por las actitudes que el menor infiere u oye de otras personas de la familia o la comunidad respecto a la agresión sexual.

La estigmatización puede producirse en diversos grados dadas las diferentes situaciones de abuso, mientras algunos menores son culpados por ser víctimas de la agresión sexual, a otros desde un principio se les aclara que ellos no fueron los responsables. También depende de la edad de los menores, ya que algunos pueden ser demasiado pequeños para tener conciencia de las actitudes sociales, experimentando así una menor estigmatización que aquellos mayores o adolescentes que tienen que hacer frente a poderosos tabúes religiosos y culturales (Finkelhor y Browne, 1985).

Estos factores en su acción conjunta, explicarían por qué el trauma derivado de las agresiones sexuales es único y diferente a lo encontrado en otras experiencias traumáticas (Finkelhor y Browne, 1985).

Entrevista Investigativa.

En otro aspecto, frente a los delitos sexuales cometidos contra NNA la principal evidencia y en muchos casos la única, es el relato de la víctima. La necesidad de obtener una narración de estos hechos consiste en acceder al conocimiento de lo que el niño o adolescente ha experimentado y, de este modo, poder ofrecer a la instancia judicial los elementos técnicos necesarios para el proceso (Juarez y Berga, 2010).

En cuanto al relato del niño o adolescente, este se obtiene través de una entrevista que enfatiza principalmente las preguntas, las que se dividen en tres fases muy diferenciadas: una introducción preparatoria para el niño, una fase de contenido o tarea de recuerdo y finalmente, el cierre y finalización de la entrevista. Siendo en la fase de contenido donde es necesario realizar las preguntas respecto a la experiencia de agresión, por lo que para Juárez y Berga (2011) es el momento más delicado de la intervención del entrevistador.

Considerando esto, es que desde el momento de realizar la denuncia tanto la policía como los miembros del sistema judicial, intentan conseguir la mayor cantidad de información de parte del niño a través de múltiples entrevistas. Las que, según la Fundación Amparo y Justicia (2014), frecuentemente no cumplen con un estándar mínimo de calidad. En cuanto a los entrevistadores, estos muchas veces carecen de las competencias técnicas para llevar a cabo la entrevista, según la investigación realizada por UNICEF y la Universidad Diego Portales [UDP] respecto a NNA víctimas de delitos sexuales en el marco de la reforma Procesal Penal en Chile (UNICEF-UDP, 2006; Cronch, Viljoen y Hansen, 2006).

En los casos de abuso sexual infantil, entrevistas forenses hábiles son importantes para garantizar la protección de las personas inocentes y la condena de los autores. Los estudios han examinado varios factores que influyen en la divulgación durante las entrevistas, incluyendo tanto entrevistador y las características del niño (Powell et al. 2005). Numerosas técnicas de entrevista han sido objeto de atención en la literatura, incluyendo entrevistas ciegos de denuncia, preguntas abiertas, la entrevista cognitiva, la encuesta táctil, discusiones verdad-mentira y muñecos anatómicos. Estudios recientes han examinado las nuevas direcciones en las entrevistas forenses, tales como la entrevista estructurada protocolos y el modelo de evaluación forense extendido. Además, el modelo de centro de la defensa del niño se ha establecido como una estrategia para evitar el contacto repetido de entrevistas. Estos pueden incluir la obtención de falsas acusaciones, poner a los niños y las familias a través de un estrés innecesario, disminuyendo la credibilidad de un niño víctima en la corte, contaminando hechos, lo que reduce la probabilidad de convicción, recursos que drenan a través de ensayos fallidos e investigaciones, y la reducción de los recursos

disponibles para los casos de abuso legítimos (Powell et al. 2005) para evitar estos resultados negativos, técnicas de entrevista actuales deben ser examinadas de forma continua y revisarán si resulta necesario.

En el contexto de disminuir estas dificultades se ha planteado a nivel internacional una diligencia de investigación penal especializada denominada entrevista investigativa (Powell y Snow, 2007; Powell, Hughes-Scholes, Smith y Sharman, 2014; UNICEF-UDP, 2006), la cual se caracteriza por ser una herramienta de investigación criminal, que tiene como objetivo central el obtener información directamente de la víctima mediante un relato detallado y preciso de hechos constitutivos de delito, con el mínimo posible de influencia sobre el entrevistado, buscando con ello maximizar la cantidad y calidad de la información (Powell y Snow, 2007; Powell, Fisher y Wright, 2005; Wright, Powell y Ridge, 2007).

Para autores como Powell et al. (2005) las entrevistas realizadas durante la fase inicial de la investigación policial suelen ser de gran relevancia al momento de determinar la resolución de una causa penal cuando la prueba física es escasa o nula y hay sólo un testigo que guía la investigación. Considerando estos aspectos las entrevistas realizadas correctamente pueden contribuir enormemente en la investigación policial (Bull, 2010; Feltis, Powell, Snow y Hughes-Scholes, 2010; Orbach y Lamb, 2000; Powell y Snow, 2007), mientras que las mal realizadas pueden distorsionar los recuerdos de los testigos, contaminar y dificultar el proceso de investigación e incluso agravar las consecuencias en las víctimas (Powell et al. 2014; Roberts y Powell, 2001; Snow y Powell, 2008; UNICEF-UDP, 2006).

En Chile, se han considerado estos avances y en la actualidad mediante el FONDEF CA13I10238, “Desarrollo de instrumentos para reducir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales” se busca contribuir en esta materia en nuestro país. Se menciona además que la presente investigación se encuentra inserta en este proyecto, cuya propuesta es aportar a ese futuro escenario desarrollando algunos de los insumos técnicos que serán necesarios para una implementación exitosa del nuevo sistema de entrevista. En este sentido, el objetivo es el desarrollo de un modelo o prototipo (protocolo de entrevista y sistema de formación de entrevistadores) que fue probado en una aplicación

piloto, además de permitir la generación de evidencia, lo que favorecerá la identificación de posibles nudos críticos en el proceso de implementación, permitiendo el temprano desarrollo de medidas para abordar posibles conflictos.

En síntesis, dicho estudio buscó generar herramientas técnicas basadas en evidencia empírica nacional que impacte el ámbito de la entrevista a NNA víctimas de delitos sexuales. La transferencia y aplicabilidad de los resultados se dará, en primer término, en la mejora de los procesos de investigación en delitos sexuales al interior de la Policía de Investigaciones de Chile, institución que participa en este estudio en calidad de entidad interesada. En este mismo ámbito, la ejecución del proyecto incidirá directamente en la formación de capital humano altamente especializado en técnicas de entrevista a niños víctima, a partir de la incorporación al estudio de profesionales de distintos programas e instituciones del Ministerio del Interior y Seguridad Pública que serán parte de los entrevistadores entrenados durante la realización del estudio. Por último, este proyecto aspira a aportar al desarrollo de políticas públicas en la materia, en el escenario de la futura promulgación de una ley que instale el sistema de entrevista investigativa para esta población, como parte de una política de Estado orientada a garantizar los derechos de estas víctimas (Proyecto **FONDEF CA13I10238**).

Marco Metodológico

Tal como se señaló previamente en la introducción, la pregunta que guía la presente investigación es:

¿Cómo significan a través de la narrativa, la experiencia de agresión sexual niñas preescolares, escolares y adolescentes, que han sido víctimas de esta experiencia, considerando la etapa evolutiva en que se encuentran?

Objetivo General

Comprender la construcción de significados asociada a la experiencia de agresión sexual en niñas preescolares, escolares y adolescentes, que han sido víctimas de esta experiencia, a través de sus narrativas y considerando la etapa evolutiva en que se encuentran.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar la estructura narrativa respecto de la experiencia agresión sexual que poseen niñas preescolares, escolares y adolescentes, que han sido víctimas de agresión sexual.
2. Describir el contenido narrativo respecto a la experiencia de agresión sexual, presente en las narrativas de niñas preescolares, escolares y adolescentes que han sido víctimas de agresión sexual.
3. Explorar posibles similitudes o diferencias, asociadas a la etapa evolutiva en que se encuentran niñas preescolares, escolares y adolescentes que participan en esta investigación, tanto en estructura como contenido narrativo respecto a la experiencia de agresión sexual.

Diseño

La presente investigación se adscribe a un marco metodológico de origen cualitativo y de carácter descriptivo. Desde esta metodología se enfatizan características como la apertura y flexibilidad al momento de abordar temáticas de un modo profundo que implique las

significaciones de los propios participantes. De este modo es posible que la investigación genere resultados no previstos en los objetivos trazados con anterioridad (García, Gil y Rodríguez, 1999). Esta metodología es por tanto coherente con el enfoque constructivista evolutivo en el que se enmarca esta investigación, permitiendo acceder a la visión y significación que los propios NNA realizan de su experiencia de agresión sexual.

Muestra

La muestra está compuesta por niñas preescolares, escolares y adolescentes que participaron en el Proyecto FONDEF CA13I10238, “Desarrollo de instrumentos para reducir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales” y que, dados los convenios acordados entre la Universidad de Chile y las instituciones participantes - Policía de Investigaciones (PDI) y el Ministerio Público, Fiscalía-, asistieron a sus unidades por casos de agresión sexual. Desde las entrevistas realizadas en dicho proyecto de investigación, fueron seleccionadas aquellas que correspondan con los criterios muestrales definidos a priori, para su posterior análisis.

Se señala por tanto, que el tipo de muestreo corresponde a uno de tipo intencional no probabilístico. Es relevante mencionar que desde la investigación cualitativa, se espera que el investigador se coloque en la situación que mejor le permita recoger información relevante, orientándose a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen tanto saturación como riqueza de información (Andréu, 2000).

Criterios de inclusión.

La muestra la conformaron seis niñas y adolescentes entre cuatro y 16 años que han sido víctimas de delitos sexuales, de carácter intra y extrafamiliar. Desde la literatura, las agresiones sexuales intrafamiliares, se distinguen como un tipo particular de agresión (Barudy, 1998), ya que es cometida por un miembro de la familia, ya sea el padre, el padrastro, el tío, el abuelo, el hermano, etc. El agresor manipula el vínculo familiar a través de la utilización del poder, el vínculo de confianza e incluso de afecto y dependencia, que le da su rol (Barudy, 2000 citado en Capella, 2011). Mientras que las de carácter extrafamiliar

estas son ejercidas por un agresor externo al grupo familiar, ya sea desconocido o conocido para la víctima y su familia.

Ahora bien, esta investigación en primera instancia se había planteado incorporar tanto niños y niñas de dicho rango etario, debiéndose sin embargo luego optar sólo trabajar con las niñas y las adolescentes debido al escaso número varones en la muestra general del proyecto FONDEF CA13I10238; más aún si para los objetivos de nuestro estudio consideramos específicamente aquellos casos en que hubiera un relato de la experiencia de ASI.

Para tener mayor riqueza informativa, se seleccionaron tres rangos etarios que, en coherencia con el marco teórico, consideran las etapas evolutivas propuestas por Piaget (1995) y la caracterización de los recursos narrativos presentes en estas etapas (Aravena, 2011; Berman, 2008; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Tolchinsky, 2007).

Dentro de la muestra general del proyecto FONDEF se eligieron específicamente a estas seis niñas, desde la revisión de las entrevistas realizadas a niñas y adolescentes dentro del rango etareo ya explicitado, y que además presentaran un relato de la experiencia de agresión sexual, para tener mayor riqueza informativa.

Tabla 1 Características de la muestra rango etario

Características	Rango Edad	Número participantes
Pre-escolares	4 – 5	2
Escolares	8 – 11	2
Adolescentes	13 – 16	2
Total		6

Tabla 2. Caracterización de la muestra

Participante n°	Nombre Participante	Etapa	Edad
1	Catalina	Preescolar	4 años
2	Belén	Preescolar	5 años
3	Pía	Escolar	11 años
4	Nicole	Escolar	9 años
5	Diana	Adolescente	16 años
6	Alejandra	Adolescente	15 años

Nota: Para resguardar la confidencialidad de las participantes, los nombres que se utilizan en la investigación son ficticios.

Criterios de exclusión.

En cuanto a los criterios de exclusión, no conformaron la muestra aquellas entrevistas que no eran legibles en su transcripción, ya que hacerlo podría dificultar el análisis del relato; y las de aquellas niñas y adolescentes que no se refirieron a la experiencia de agresión sexual o que la desestimaron ante el entrevistador.

Caracterización de la muestra.

Características de la agresión sufrida.

La agresión más grave sufrida corresponde al delito de violación en uno de los casos y le sigue el abuso sexual en los cinco restantes, estos datos fueron obtenidos desde las mismas narrativas de las niñas y adolescentes en su entrevista con el entrevistador entrenado para ello.

Tabla 3. Participantes y tipo de agresión sexual sufrida

Participantes	Tipo de agresión sexual
Catalina	Abuso Sexual
Pía	Abuso Sexual
Diana	Violación

Belén	Abuso Sexual
Nicole	Abuso Sexual
Alejandra	Abuso Sexual

Características del Agresor.

En el caso de las agresiones de características intrafamiliares este correspondía en dos casos al padrastro y en el tercero al abuelastro. En cuanto a los producidos por personas externas a la familia siempre fueron personas conocidas.

Respecto a otras características de la figura del agresor, se menciona que en cuatro de los casos, la agresión es causada por un varón adulto, mientras que en dos de ellos es causado por un menor de edad, quien correspondería a un adolescente y sólo en un caso a una niña de edad mayor a la de la víctima.

Cronicidad de la ASI.

La agresión en cuatro de los casos corresponde a un evento repetido, correspondiendo los otros a eventos únicos. Se destaca que cuando la agresión es reiterada, el agresor es el padrastro, el abuelastro y en sólo dos casos una persona externa del círculo familiar como lo es un compañero de colegio y la hija de una amiga de la familia.

Tabla 4. Cronicidad de la agresión y relación con el agresor

Caso	Agresión evento	Relación agresor
Catalina	Único	Padrastro
Pía	Repetido	Abuelastro
Paula	Repetido	Padrastro
Belén	Repetido	Hija de una amiga de la familia
Nicole	Único	Vecino
Alejandra	Repetido	Compañero Colegio

Develación.

La develación de la experiencia de agresión sexual se realiza en todos los casos a una figura adulta, en la mayoría de los casos a un miembro de la familia que en cada caso corresponde a la madre. También es frecuente que se deleve a una figura adulta externa al medio familiar, siendo frecuente en este caso la develación en el medio escolar (ej. profesora, inspector, psicóloga). Se menciona a demás que en todos los casos la familia da credibilidad a la víctima de los hechos.

Tabla 4. Persona a la que las niñas y adolescentes develan.

Caso	Persona a la que deleva
Catalina	Mamá
Pía	Profesora
Diana	Psicóloga
Belén	Mamá
Nicole	Mamá
Alejandra	Inspector

Cambios contextuales.

En relación a cambios contextuales posteriores a la develación, éstos se presentaron frecuentemente e incluyen cambios de domicilio, cambios en el contacto con el agresor cuando éste es una figura cercana, cambios en la organización familiar, internación en un hogar de protección.

Tabla 5. Cambios contextuales post develación

Cambio contextual	Caso
Cambios en el contacto con el agresor (cese de visitas, se interrumpe contacto, agresor sale de casa, etc.)	Catalina, Pía, Belén, Alejandra
Internación en hogar	Diana
Cambio/s de domicilio	Nicole

Técnicas de producción y recolección de datos

En cuanto a la técnica de producción y recolección de datos, esta corresponde a la entrevista, cuyo objetivo es captar los significados que construyen las propias personas en base a su experiencia y las interpretaciones que le atribuyen. En ellas, un entrevistador solicita información a otra persona o un grupo de ellas que se transforman en informantes, con el objeto de obtener datos sobre una determinada problemática (García et al. 1999).

En el marco del Proyecto FONDEF CA13I10238, la entrevista será de tipo investigativa ya que se enmarca dentro del proceso judicial que seguirán los NNA participantes de la investigación. Este tipo de entrevista es caracterizada como una práctica indagativa especializada, cuyo objetivo es elicitación el recuento más detallado y preciso posible de una alegada ofensa (Bull, 2010), con el mínimo posible de influencia sobre el entrevistado (Powell y Snow, 2007; Feltis et al. 2010).

Esta modalidad indagativa pone su foco tanto en el modo en que se obtiene la información, particularmente en el tipo de preguntas que usa el entrevistador, así como también en la utilización de un protocolo (Anexo 1). El cual define procedimientos sistemáticos de entrevista a los Fiscales y miembros de la Policía de Investigaciones (PDI), que participaron en un proceso de entrenamiento y formación teórica.

Al momento de realizar la entrevista a los NNA, los entrevistadores favorecen preguntas de tipo narrativas y abiertas, en donde en primera instancia se realiza un abordaje de temas de interés del menor, y paulatinamente se van abordando aquellos tópicos vinculados a la agresión sexual. Se enfatiza en que el protocolo ya ha sido elaborado en el Proyecto Bicentenario; “Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales”, traducido y adaptado a Chile por el equipo de la Universidad de Chile (Navarro, Mettifogo y García, 2012).

Procedimiento

Desde el Proyecto FONDEF CA13I10238, se seleccionaron aquellas entrevistas por medio de la información otorgada por las respectivas instituciones y previa selección dado a los criterios de inclusión y exclusión de los casos. Estas entrevistas pueden ser utilizadas con fines investigativos gracias a la firma de los correspondientes asentimientos y consentimientos informados; documentos que ya se encuentran aprobados por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Las entrevistas fueron realizadas por los Fiscales y miembros de la Policía de investigación que participaron en el proceso de capacitación. Estas fueron grabadas mediante video y audio, para que posteriormente fuesen sujetas a transcripción. Para la presente investigación, de los casos transcritos se seleccionaron aquellos que cumplían cabalmente con los criterios de inclusión ya planteados, procediéndose luego a su análisis.

Análisis

Se utilizará el análisis narrativo, que es una forma de análisis de información, que se encuentra inserta dentro de los métodos de investigación narrativos, considerado como una metodología cualitativa de investigación en las ciencias sociales (Pinnegar y Daynes, 2007, en Capella 2011).

Se plantea este tipo de análisis para la presente investigación, dada su coherencia con el marco teórico y epistemológico, ya que se busca lograr una interpretación profunda del significado construido por los participantes y no la generalización de esta (Riessman, 2008).

Se enfatiza además en que este análisis ha contribuido en el estudio de eventos vitales disruptivos, que pueden alterar la biografía (Capella, 2013; Duero y Arce, 2007; Espinoza y Buchanan-Arvay, 2004; Riessman, 2008).

Coincidente con algunos aspectos de la organización narrativa planteados por Gonçalves (2002) abordados en el marco teórico, Riessman (2008) propone tres tipos de análisis; análisis narrativo temático, estructural y dialógico. El primero de estos, se centra en el contenido y significado de la narrativa, abarcando con ello los temas que organizan la narrativa, la secuencia de los eventos, personas involucradas, entre otros; mientras que el análisis estructural, aborda cómo la narrativa es organizada por el narrador, considerando en su construcción el modo en que los participantes a través del lenguaje construyen su historia y así mismos, poniendo especial énfasis en las frases utilizadas, la elección de palabras, secuencia, silencio, tono de voz, etc. (Capella, 2013). En cuanto al análisis dialógico, Riessman (2008) enfatiza en cómo este enfoque se diferencia del análisis temático y estructural, debido a su énfasis en el contexto y la vista de las narraciones como a varias voces y una co-construcción.

En la presente investigación, dados los objetivos propuestos, se utiliza tanto el análisis temático como estructural, considerando además el análisis de la narrativa sin fragmentación, ya que esto es esencial para acceder a la narrativa que la persona construye, considerando además el contexto de producción de la información (Capella, 2013).

En cuanto al análisis temático de las narrativas de los NNA participantes en esta investigación, se analiza en cada entrevista aquellos temas centrales que estén presentes, para luego organizarles de acuerdo a ámbitos temáticos. De este modo, el análisis privilegia los contenidos emergentes que aparezcan en cada una de las entrevistas, no imponiendo desde la teoría una rejilla de análisis, con el fin de poder acceder a las significaciones desde los propios entrevistados.

Por su parte, en el análisis estructural, se busca la identificación de elementos estructurales tales como; número de palabras, las temáticas que ocupan más espacio en la narrativa,

aquellas con las que se inicia la narrativa, cómo nombran la experiencia abusiva, al agresor y otros elementos que destaquen en cada entrevista (Capella, 2013).

Por último, se realiza el análisis de cada entrevista por separado, tanto a nivel temático como estructural, y luego entre los casos considerando los rangos etarios y sexo. El plan de trabajo en el que se llevan a cabo cada uno de los pasos de la presente investigación se encuentra adjunto en el anexo n° 4.

Resultados

A continuación se presentarán los resultados de esta investigación, los cuales han sido divididos en dos apartados principales, relacionados con los objetivos específicos ya planteados en la metodología. En primer lugar se describirán los resultados de los aspectos estructurales analizados en las narrativas de las niñas y adolescentes para luego dar paso al análisis temático. Se menciona además, que en este apartado los nombres utilizados para identificar a las niñas y adolescentes, corresponden a aquellos ya presentados en metodología (caracterización de la muestra), con el objeto de resguardar el nombre real y con ello otorgar confidencialidad a las participantes.

Análisis Estructural de las narrativas de las niñas y adolescentes

En este apartado se describen los principales elementos observados en las narrativas de las niñas y adolescentes respecto de la estructura narrativa presente en sus entrevistas. Esto se realiza en base a la longitud de las respuestas, considerando la cantidad de palabras por cada respuesta de las niñas y adolescentes durante la entrevista y por la cantidad de detalles mencionados, lo cual se relaciona con la riqueza de las respuestas. Estos elementos han sido explicados anteriormente y detallados en el Anexo 1. También se da cuenta del análisis de la narrativa, forma en que se hace referencia a la agresión sexual, orden del relato y coherencia.

Se menciona además que se realizó un análisis comparativo, aunque por consideraciones del tamaño reducido de la muestra fue de carácter preliminar y exploratorio. En un primer momento se analizaron los tres grupos etarios, destacando las diferencias entre ellos de los detalles utilizados en sus narrativas.

Longitud y detalle de las narrativas.

A continuación en la Tabla 6 y en la Tabla 7 se resumen los promedios analizados por grupo, considerando los distintos detalles de la narrativa de las niñas y adolescentes, como el número de palabras, la referencia a personas, objetos y respuestas centrales y periféricas otorgadas por las niñas y adolescentes en sus narrativas, primero de forma individual y

luego en sus promedios. Se menciona que estas cifras corresponden al análisis de las respuestas de las menores en sus respectivas entrevistas y no se cuentan las palabras del entrevistador.

Tabla 6. Caracterización de detalles en las narrativas de las niñas y adolescentes caso a caso.

Participantes	Tipo de agresión sexual
Catalina	Abuso Sexual
Pía	Abuso Sexual
Diana	Violación
Belén	Abuso Sexual
Nicole	Abuso Sexual
Alejandra	Abuso Sexual

Tabla 7. Caracterización de detalles en las narrativas de las niñas y adolescentes y sus promedios.

	Preescolar	Escolar	Adolescente
Palabras	919	1210	1422
Persona	6	8	10
Objeto	15	17	20
Sensación	1	2	3
Respuesta	14	22	42
Central			
Respuesta	20	29	28
Periférica			

*Los valores indicados corresponden a promedios

Desde la información de la tabla, es posible generar información de carácter descriptiva de los grupos analizados; en el caso de las niñas preescolares estas incluyen en su relato

personas y mencionan objetos, incorporan también respuestas centrales que aportan nuevos elementos a la narrativa. Sin embargo, se aprecian escasas referencias a sensaciones.

Por otro lado, en las narrativas de las escolares se incluyen personas y objetos a su relato, presentando además una mayor cantidad de respuestas periféricas que entregan detalles sobre los hechos narrados. En relación a las adolescentes se aprecia son narrativas más extensas que entregan mayor número de detalles centrales sobre lo que relatan, incorporan además personas y objetos, y más sensaciones que los grupos anteriores, aunque de todas maneras son escasas las referencias.

Entre los grupos es posible ver que la cantidad de palabras, objetos, emociones y personas, así como también el uso de respuestas centrales y periféricas tienen tendencia al aumento a través de la edad según el grupo analizado, en donde entre las preescolares y escolares implican un aumento pero parecieran estabilizarse al momento de compararlas con las adolescentes

Forma en que se hace referencia a la agresión sexual.

En cuanto al cómo las niñas y adolescentes mencionan la agresión sexual, es posible dar cuenta que tanto para las niñas escolares como adolescentes existen formas similares de referirse a esta experiencia. Por ejemplo, la primera vez que mencionan la experiencia de agresión sexual, hacen referencias generales a una vivencia pasada.

Nicole: “(...) lo que me pasó”

Diana: “(...) lo que me había pasado (...)”

Alejandra: “(...) lo que me sucedió”

Mientras que por su parte ambas niñas de edad preescolar, son las únicas que se refieren a la agresión sexual de forma concreta, haciendo explícita la acción del presunto agresor.

Catalina: “Me tocó, me tocó la vagina”

Belén “Nos hacía pasarnos a su cama y chuparle la tetita (...)”.

Orden del Relato.

Se menciona además que la forma en que se estructuran las narrativas de acuerdo al orden del relato puede diferir de acuerdo a la edad. Las escolares y adolescentes tienden a mencionar la agresión sexual casi desde el comienzo de sus narrativas, aunque en la primera parte de la entrevista se les pregunte expresamente por alguna actividad de su agrado o la celebración del día de su cumpleaños. En general, estas tienden a contar un par de situaciones en las que participaron y comienzan a unir el relato con la razón de encontrarse en la situación de entrevista. En cambio, en las niñas preescolares es posible dar cuenta que el relato de la experiencia de agresión no surge en la narrativa espontáneamente, si no es dirigido por el entrevistador, a lo que las niñas responden de forma escueta y concreta.

Coherencia.

En el grupo de las niñas escolares y adolescentes, al dar cuenta de los eventos que van surgiendo en el análisis de sus narrativas se distingue una forma discontinua y recursiva de referirse a ellos. También se hace referencia a constantes saltos temporales en donde los hechos narrados no tienen una linealidad, con lo que pueden haber ocurrido en un pasado lejano o cercano (ej. ayer).

En cuanto a las niñas preescolares, se menciona que es la primera narrativa de características libre, la que ocupa mayor información y detalles concretos, mencionando en ellas siempre a miembros de la familia nuclear y pares. En cambio, ante la pregunta por la agresión sexual, surgen narrativas acotadas y también concretas referidas a lo que hizo el agresor, haciendo un intento por contestar las preguntas de la entrevistadora, aunque siempre de forma escueta, uniendo esta experiencia con otras relacionadas a vivencias de juegos, peleas con pares o castigos paternos, sin detenerse más tiempo en la agresión sexual de no ser por las preguntas de la entrevistadora.

Análisis temático de las narrativas de las niñas y adolescentes

A continuación se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a seis niñas y adolescentes presuntas víctimas de agresión sexual, que se encuentran ante la primera entrevista en situación de denuncia. Los resultados se encuentran organizados de acuerdo a tres ejes temáticos centrales emergentes en el análisis, los cuales son utilizados para dar cuenta con mayor claridad de los aspectos encontrados. Se considera además el desarrollo evolutivo de las participantes caracterizadas como preescolares, escolares y adolescentes, organizándose la presentación de los resultados en base a estas etapas.

Desde el análisis surgen tres temáticas centrales que han sido agrupadas en los siguientes ejes; 1) Contexto de vida de las niñas y adolescentes, 2) Caracterización de la agresión sexual experimentada, y finalmente, 3) Vivencia emocional asociada a la experiencia de agresión sexual, la cual se relaciona con las sensaciones y sentimientos vinculados a la agresión.

En la presentación de los resultados, se recurre al uso de viñetas textuales de las entrevistas de las participantes, las cuales son presentadas en cursiva y entre comillas. Con fines de confidencialidad, se identifica a la participante desde la cual se extrajo la viñeta con la designación de un nombre ficticio, este coincide con el del Tabla 2, en donde se presentaron las principales características de la muestra en el apartado de la metodología utilizada en la presente investigación.

Los resultados de los temas de las narrativas de las adolescentes se presentan de acuerdo al siguiente cuadro, que da cuenta de las tres temáticas centrales surgidas del análisis y los subtemas relacionados a cada una de ellas, que emergieron del análisis (Tabla 8).

Tabla 8. Temáticas de las narrativas de las niñas y adolescentes.

1) Contexto de vida de las niñas y adolescentes	1.1 Vínculos Significativos para las niñas y adolescentes 1.2 Rutinas que destacan las niñas y adolescentes
2) Caracterización de la agresión sexual experimentada	2.1 Descripción de la Agresión sexual experimentada 2.2 Conceptualización de la figura del presunto agresor y estrategias de victimización involucradas 2.3 Descripción de la dinámica en que ocurre la agresión sexual. 2.4 Caracterización del proceso de develación
3) Vivencia emocional asociada a la experiencia de Agresión Sexual	3.1 Sentimientos y emociones asociadas a la experiencia de agresión sexual 3.2 Cogniciones asociadas a la agresión sexual.

Análisis temático de las narrativas de las niñas en edad preescolar.

Eje Temático 1: Contextos de vida de las niñas preescolares.

Vínculos significativos para las niñas.

En este primer eje y desde el análisis de las narrativas en niñas preescolares, es posible mencionar que los vínculos significativos suelen ser aquellos de la familia nuclear como; madre, padre, hermanos. Aunque llama la atención que una de las niñas preescolares mencione a la familia extensa, haciendo un esfuerzo por reconocer el lazo de parentesco con las personas que menciona, dando cuenta de dificultades en la comprensión de estos lazos.

Belén: “(...) sus a su sobrina, algunas más, tengo la Juana y las hermanas de la Juana que son gemelas y la prima de la que mi tío Jaime el amigo de mi mamá y el hijo de la de la Carolina que es... es la hermana dee que es la prima de mi mamá (...) ahhh ya sé, la la hija de, la nieta de la Titi esa (...)”.

**Todos los nombres han sido sustituidos por nombres ficticios*

Rutinas que destacan las niñas.

Dentro de las narrativas analizadas en las preescolares, es posible destacar las actividades que realizan con la familia tanto nuclear como extensa, desde donde las actividades recreativas como jugar con la familia son de gran significancia.

Catalina: “me gusta jugar (...) jugué el sábado con la tía María al doctor, yo... yo le cuido porque le duele, le duele el brazo”.

Belén: “fuimos a ver a la, a la abuela, ella vivió lejos (...) des, después jugué con mi mamá... con mis muñecas”.

Eje Temático 2: Caracterización de la agresión sexual experimentada.

Descripción de la agresión sexual experimentada.

Concordante con las investigaciones, es posible dar cuenta de que las niñas preescolares empiezan a tener en cuenta el factor temporal, de forma que sus narraciones tienen inicios, acontecimientos medios y finales, aunque es frecuente que presenten dificultades para elaborar una narración coherente, es decir, van de un punto a otro o realizan una enumeración de puntos inconexos, y requieren que el entrevistador sea capaz de guiar y estructurar la entrevista. En cuanto a cómo las niñas preescolares refieren a las conductas abusivas, estas realizan una descripción explícita.

Catalina: “X me tocó dos veces la vagina (...)Des... después él se va a otra parte, y después él ya no, no viene nunca (...) antes venía a mi casa, pero ahora no viene”

Belén: “emh ella nos hacía pasar de la cama a la de le hacía chupar la tetita, y lo de, lo de la hermana, la hermana de la Patricia nos hacía tocarla...”

En la siguiente viñeta es posible dar cuenta de situaciones que no son apropiados para la edad de la niña, lo cual podría dificultar su comprensión, recurriendo al uso de aquellas palabras y descripciones que se encuentran dentro de su alcance, siendo además capaz de elaborar un relato con muchos detalles y de forma continua.

Belén: “se daban besos se sacaban, la mujer se en el principio le bajaba los pantalones le empezaba a chupar la parte íntima del hombre, después el hombre le puso la parte íntima del hombre en el hoyito del popín, y después, se, se la parte íntima del hombre él la movía pa’ dentro y pa’ fuera y eso no más no me acuerdo de lo demás (...) al final, al final se dieron un beso y después le cayó líquido y de ahí se formaba la guagua, y ahí era el final del video (...)”

Puntualmente en la viñeta anterior, si bien la niña no significa esto como una agresión sexual, para el interlocutor los hechos narrados se interpretan como una transgresión hacia la niña toda vez que se le muestran contenidos que no son adecuados para su edad, de carácter sexual.

Conceptualización de la figura del presunto agresor y estrategias de victimización involucrada.

En este sub eje, no ha sido posible identificar viñetas que contribuyan a ejemplificar el cómo las niñas preescolares conceptualizan la figura del agresor. Se hipotetiza que esto se debe al rol y vínculo que juega el presunto agresor en sus vidas, y a la dinámica en el que se inserta la victimización relatada, vinculada principalmente a una situación lúdica.

Descripción de la dinámica en que ocurre la agresión sexual.

En el caso de las narrativas asociadas a la descripción de la dinámica de agresión sexual en preescolares, ambas niñas insertan la acción transgresora al interior de su cotidianidad, es decir, ya sea dentro de los cuidados básicos:

Catalina: “me tocó dos veces, Jazmín me tocó la vagina, vistiéndome... en mi casa”.

O inserta en una actividad lúdica:

Belén: “(...) pero cuando nos hacía pasar a la cama jugábamos al papá y a la mamá y al hijo y eso que no nos dejan jugar a eso en la casa mis papás (...) se enoja de todo lo que hace el Lucas, y le voy a contar lo del Lucas. Cuando estábamos en la casa del Lucas que tuvimos una tía más y salimos, él me pegaba me tiraba el pelo, peleaba conmigo, y eso no más”.

De esta manera se aprecia que el campo de significados atribuidos a estos hechos, se ve enmascarado por la dinámica familiar presente en el caso de Belén, vinculada a situaciones de maltrato infantil. Por lo que cuando la entrevistadora pregunta por lo que la niña ha venido a contar, ella empieza relatando los golpes que la mamá le ha dado a ella y a su hermana o los castigos otorgados por el progenitor percibidos de manera naturalizada en su dinámica familiar cotidiana.

Belén: “por las cosas que han pasado cuando estuvimos con mi mamá... mi mamá nos retaba, nos pegaba, le pegaba en las manos, castigaba a la Daniela y a mí ehh algunas veces yo no le hacía nada y la Daniela hacía algo y nos castigaba a las dos después se enojaba por nada, después nos pegaba y una vez que sacamos los, de ella los tiró al piso y a la Grace le rompió la boca (...) cuando nos portamos mal en la casa de mi papá, mi papá nos tiene que pegar, retarnos, va por su cinturón (...)”.

Caracterización del proceso de develación.

En el caso de las niñas preescolares es posible reconocer que la develación de la experiencia de agresión sexual no es directa ni espontánea.

Concordante con lo descrito con la dinámica de agresión sexual propuestos en el punto 1.3, en ambas niñas en sus narrativas no aparece una intención por develar los hechos a terceros, sino que en ambos casos prima el componente accidental en sus develaciones. De esta forma por sobre caracterizar el hecho de develar, en las niñas preescolares prima el resaltar las consecuencias asociadas a la develación a terceros. En el caso de Catalina, se visualiza la respuesta de la madre que significa las conductas abusivas narradas por la niña como prohibidas, mientras que en el caso de Belén se mantiene el significado auxiliar de prohibición, pero enmarcado en un contexto lúdico.

Catalina: “(...) mi mamá le dijo que no debía hacerlo, y él ya no viene más a casa”.

Belén: (...) esa fue la primera vez porque yo no hice, yo no esa fue la última vez y eso que yo no le hice las demás semanas yo no hice muchas semanas, esa fue la primera vez y cuando jugamos al papá y la mamá pero no fue con la Jazmín, fue en la casa de mi papá y fue la tía Juani y dice no el papá dice está prohibido ese juego niños así que no jueguen así, en otros días más jugamos a la pelea (...)

Eje Temático 3: Vivencia emocional asociada a la experiencia de agresión sexual.

Sentimientos y emociones asociadas a la experiencia de agresión sexual.

No se reconocen desde su narrativa emociones relacionadas con la experiencia de agresión sexual, en el caso de una de las niñas el que no surjan estos significados está relacionado con el cómo inserta esa agresión en una dinámica de maltrato familiar que es lo más cercano a las descripciones encontradas en preescolares.

Cogniciones asociadas a la agresión sexual.

En este eje es posible dar cuenta respecto a la escasa información presente en las narrativas de las niñas preescolares.

Análisis temático de las narrativas de las niñas en edad escolar.

Eje Temático 1: Contextos de vida de las niñas escolares.

Vínculos significativos.

En cuanto a este eje y desde el análisis de las narrativas en las niñas escolares no fue posible dar cuenta de un lugar preponderante entre estos vínculos, ni mayores descripciones a cómo estas se relacionan con los miembros de la familia o su grupo de pares, mencionando sólo de manera escueta el tener o no amigas.

Rutinas que destacan las niñas .

Considerando el análisis de las narrativas es posible dar cuenta que en esta etapa del desarrollo las niñas mencionan a través de toda la narrativa aquellas actividades insertas desde la rutina, como ir al colegio, los horarios de dormir, ver películas.

Nicole: “es que en el colegio salimos tarde (...) pero los fines de semana juego, salgo con mi mamá”.

Pía: “al colegio voy voy siempre, hay recreos y y después de eso como a las 4 iba donde mi abuela, fue un día que hacía calor (...)”

Eje temático 2: Caracterización de la agresión sexual experimentada.

Descripción de la agresión sexual.

Las niñas en etapa escolar describen la agresión sexual con coherencia en su relato, tanto en términos descriptivos como poniendo énfasis en una cadena de acciones, en donde se describe una acción perpetrada por el presunto agresor, una respuesta por la niña, y una contrarespuesta.

Nicole: Es que... lo que pasó... él tam... él también se acercó a mí... Sí, se acercó a mí, y me... me agarró el potito ... y me alcanzó a darme un beso aquí, en el pecho (...)”.

Pía: “Y él cerró la puerta y no me dejaba salir, después me salí, no más. Y siguió pasando eso (...) hace poco, él me empezó a subir las poleras y no me soltaba (...)”.

Ambas niñas presentan capacidad mnémica de carácter episódico, ellas señalan que, si bien de acuerdo al análisis total de las narrativas en ambos casos las agresiones son de carácter reiterado, se narra el hecho anclando a elementos concretos de la realidad, por ejemplo; la polera, la puerta.

Conceptualización de la figura del presunto agresor y estrategias de victimización involucrada.

Desde el análisis de las narrativas llama la atención que tanto en el caso de Nicole y Pía, se de cuenta de la dinámica que los agresores establecen con las niñas, y en ambos casos existen estrategias de victimización vinculadas a la manipulación del afecto con el objeto de propiciar el silenciamiento de forma pasiva o activa de las niñas; por ejemplo en el caso de Nicole, le hacen regalos y le dicen que no cuente lo ocurrido.

Nicole: “Me regaló unos galones (...) y después me dijo, cuando salimos, me dijo que... que no... que no le dijera a na... a nadie”.

Pía: “Trabajaba en la mina, siempre nos traía dulces, siempre me daba mil pesos, pero yo se los pasaba a mi mamá (...)”.

Este tipo de estrategia de victimización, atendiendo al carácter del vínculo de confianza y afecto que existe previamente entre la presunta víctima y el presunto agresor.

Nicole: “Es que nosotros teníamos un vecino que se llama Carlitos (...) es que yo sólo... la pasaba bien con él (...) nos cambiamos de casa y también nos visita, nos visitaba”.

Descripción de la dinámica en que ocurre la agresión sexual.

Las escolares tienden a agregar elementos a la descripción de la dinámica, uno de ellos es el aspecto temporal o la caracterización de la frecuencia, presentando con más detalles una contextualización de la situación sin perder la linealidad y coherencia del relato.

Desde las narrativas analizadas, si bien la agresión sexual se puede insertar en un juego, la dinámica no es un juego. A diferencia de las preescolares, las escolares dan cuenta de cómo la experiencia de agresión sexual irrumpe desde el juego de forma inesperada.

Pía: “Yo estaba dibujando, y él me dijo que con cinco también se podría hacer una carita, de una monita de la tele, y me la enseñó... y ... después me empezó a subir la polera (...)”.

En una segunda viñeta de Pía, es posible dar cuenta cómo recurre al uso de otros elementos contextuales que le ayudan a recordar la experiencia que relata, para ello recurre a recordar la rutina que mantenía en ese tiempo, buscando aquellas excepciones que le ayudan a elaborar el relato.

Pía: “(...) eeh casi siempre iba los domingos pa’ allá, porque los otros días no podía. Porque iba a la escuela hasta las tres y media, y llegaba a las cuatro a la casa y mi abuela esos días no estaba, e iba a verla todos los domingos, la única vez que fui a un día, fue pa’ hacer, fue porque nos invitó a comer completos porque estaba de cumpleaños”.

La narrativa también presenta aspectos concretos y espacio temporales, estos forman parte de la descripción que realizan las niñas en edad escolar, y pueden ser elementos clave que facilitarían la descripción de la situación de agresión. También es característico que reproduzcan diálogos y narren los hechos alternando entre primera y tercera persona.

Nicole: “Es que... es que lo que pasó... es que había muchas sillas, él se sentó en una, ... y me agarró del brazo y me dijo ‘ven, ven’. Y me resbalé, en el piso... y... yo me fui para atrás... y él me... él me...”.

Caracterización del proceso de develación.

En cuanto al proceso de develación, en el caso de las niñas escolares es a un adulto significativo a quien se le cuenta la situación de agresión. En las siguientes viñetas es posible apreciar cómo en el caso de Pía, la develación es de carácter indirecta y tardía, le cuenta a una profesora en el colegio lo que ocurrió

Pía: “(...) le dije a mi profesora, de ahí nos... del colegio nos fuimos a la PDI”.

La niña narra además en el contexto de develación las consecuencias de esta, poniendo énfasis en cómo impacta en su vida el haber contado la experiencia, dando cuenta de que la develación es un momento clave en la interrupción de la agresión.

Pía: “Y eso siguió pasando, hasta que le conté a la tía (...) y después el caballero, mi abuela lo echó, se fue de la casa ahora, y viven en calle X”.

También es posible dar cuenta que la niña logra dar cuenta además de una posición de apoyo y credibilidad realizada por su círculo cercano, en especial por su abuela y su madre, por ejemplo:

Pía: “(...) mi mamá quería ir a pegarle, pero Javier (agresor) lo negó todo”

Eje Temático 3: Vivencia emocional asociada a la experiencia de agresión sexual.

Sentimientos y emociones asociadas a la experiencia de agresión sexual.

En las narrativas analizadas, surgen elementos asociados a una emoción predominante que es el miedo, vinculada a la vivencia de no credibilidad de los adultos significativos, utilizando incluso analogías para describir la experiencia, las cuales, sin embargo se encuentran presente en la narrativa de una de las dos niñas.

Pía: “(...) Y que me hicieran algo... a que no me creyeran, como a mi se me perdieron ayer los lentes y no me creyeron que yo los deje abajo en el comedor y no me creen”.

Otra emoción que destaca es la de indefensión, toda vez que prima el estado de sentirse atrapada en la dinámica abusiva donde los intentos de escapar o de detener el hecho no son efectivos.

Pía: “(...) No quería estar sola, me quería ir, no quería volver a esa casa”.

Pía: “Y eso es lo que me acuerdo (...) me empezó a tocar y yo le pegué una patá, pero después no me dejaba salir”.

Asimismo, da cuenta de sensaciones vinculadas a elementos físicos de malestar, además del malestar psíquico:

Pía: (...) mis partes íntimas, me dolía”.

Cogniciones asociadas a la agresión sexual.

Para este subeje temático no se encontró referencia en las narrativas de las niñas en edad escolar.

Análisis Temáticos Narrativas de Adolescentes.

Eje Temático 1: Contextos de vida de las niñas adolescentes.

Vínculos significativos.

En cuanto a los vínculos significativos de esta etapa del desarrollo presente en las narrativas analizadas se menciona la importancia que tiene la imagen familiar, incluso por sobre el grupo de pares.

También se menciona que en las adolescentes dados sus procesos de cognición, flexibilidad trascienden a la mera descripción de sus vínculos significativos sino que a la interpretación de cómo se conforman esos vínculos, de esta manera en las adolescentes es

claro ver no sólo los vínculos existentes sino una modificación de cómo ellas conciben la vinculación situando el hecho de agresión sexual como un punto de quiebre en su continuo vital.

En la siguiente viñeta se ejemplifican las relaciones de pareja previas a la agresión sexual que experimentaron las adolescentes, en uno de los casos esta es se caracteriza por los celos y la violencia física.

Alejandra: “(...) él creía que... yo estaba con otro e... me mandó así como un, un, mangazo así, no sé cómo explicarlo, pero en la cabeza”.

En el siguiente caso se da cuenta cómo las relaciones de pareja son definidas previas a la experiencia de agresión sexual, y caracterizadas como encuentros que carentes de actos de transgresión a su sexualidad.

Diana: “Estuve pololeando dos veces antes, cuando tenía...13, cuando comenzó pero no...no paso a mayores fueron sólo besos y encuentros”.

Rutinas que destacan las adolescentes.

En este sub eje, desde el análisis de las narrativas es posible dar cuenta que las adolescentes más que a referirse a aspectos concretos de sus rutinas, mencionan aquellas actividades de su interés, haciendo referencia además a grupos de pares y realizando reflexiones en sus relatos.

Diana: “en el colegio, había un café literario, el cual lo formé yo...lo... organizamos con varias amigas también y resulta que salió muy bonito porque vinieron personas de afuera mostrando sus propias experiencias mediante la poesía (...)”.

Diana: “(...) me gusta mucho escribir...”.

En el caso de Alejandra, también se hace referencia a actividades recreativas actuales, enfatizando en sus gustos.

Alejandra: “mmm ahora, ahora voy a ensayar a la iglesia donde yo voy, yo... toco guitarra, eso me gusta”.

Eje temático 2: Caracterización de la agresión sexual experimentada.

Descripción de la agresión sexual.

En las narrativas de las adolescentes se aprecia una mayor elaboración y riqueza en detalles al relatar los hechos, trascendiendo a una narración lineal de acciones, lo que resulta acorde con su etapa evolutiva.

Particularmente, en el caso de Diana se destaca la inserción de los hechos en su cotidianidad, con elementos contextuales y temporales, pero también asociados a la cadena de acciones que ocurren, desde la cual se sitúa como un agente totalmente pasivo y cosificado por parte de quien identifica como agresor. De esta forma, da cuenta de una agresión sexual que trasciende a la ocurrencia de un solo episodio, y en el cual además puede distinguir, elementos diferenciales entre los hechos que narra cómo reiterados.

Diana: “(...) un día estaba, tampoco recuerdo si había alguien en la casa o no, pero estaba en la cocina lavando la loza y como estaba el mueve atrás, él me agarro y me subió al mueble y ahí empezó a tocarme... comenzó a besarme, a bajarme el pantalón, todo eso no, sólo me beso la entrepierna, me lamió, todas esas cosas”.

Lo anterior, se nutre además en su narración de una descripción de un escalamiento en la trasgresión de límites personales, que además se adapta a los contextos de acuerdo a las condiciones de posibilidad de ocurrencia de los hechos.

Diana: “en más ocasiones y después fue evolucionando dependiendo de la situación (...) al principio me tocaba sobre y después ya...debajo y después me sacaba la ropa... me daba vuelta y empezaba a...a...se ponía sobre mi y empezaba”.

En el caso de Alejandra también es posible reconocer mayor capacidad de reflexión de los hechos y reproducción de diálogos con el presunto agresor, dado la mayor alusión a estados mentales en comparación a las niñas preescolares y escolares.

Alejandra: “(...) Y en la penúltima hora de clases, estábamos en dibujo técnico, él me empezó a abrazar, estábamos a punto de salir a recreo, y me empezó a tocar, yo le dije que me soltara, que yo ya no quería que me tocara más y me di, me siguió tocando y me dijo ‘¿segura que no querí que te toque más?’ , y le pegué una cachetada”.

Conceptualización de la figura del agresor y estrategia de victimización involucrada.

En las adolescentes surge descripción de una nueva estrategia de victimización que es la seducción y donde también puede primar el uso de la fuerza, en donde el despliegue de dinámicas que describen puede utilizar el agresor es mayor. Se observa que estas se encuentran condicionadas por el vínculo y en estos casos es la seducción, la que es utilizada para iniciar o establecer el vínculo y estrategias de violencia y manipulación afectiva, para propiciar la mantención de la situación abusiva.

Alejandra: “es que es lo que le contaba, si yo no me dejaba, él pensaba que yo tenía a otro... y no era así... entonces yo me dejaba de nuevo (...)”.

En el caso de Alejandra, quien identifica al presunto agresor como alguien que fue su pololo, a quien describe enfatizando aspectos como sus celos y violento que podía ser en las relaciones.

Alejandra: “Ya y nos colocamos a pololear. Y... como que él era súper celoso (...) pero... por esas cosas así, yo me enteré que él igual era violento con la niña anterior, aunque ella estaba acostumbrada y todo eso, entonces nunca habló (...) y seguí con él pero... de repente fueron muchos los celos...”.

Además es posible dar cuenta de cómo el presunto agresor la considera como un objeto de su propiedad, primando la falta de límites y la violencia tanto psicológica como física hacia la adolescente.

Alejandra: “yo ya no era capaz de cortar la situación, por miedo y por, porque él me hacía creer que si no estaba con él nadie más me iba a querer, me bajó demasiado el autoestima con sus palabras que me decía...”.

Alejandra: “el decía que no le importaba, decía que yo era de él no más (...)”.

En cambio en el caso de Diana, hay una asimetría etaria, ya que el presunto agresor es su padrastro, desde las narrativas es posible reconocer una manipulación del vínculo y la presencia de conductas una progresión cada vez más violentas por parte del agresor, ante las que ella se somete.

Diana: “(...) es que, es que a veces conversábamos, y fue a mi pieza y hablábamos de no sé qué, y así de la nada empezó a tocarme, primero sobre la ropa... después debajo (...) otras veces era más brusco...”.

Descripción de la dinámica en que ocurre la agresión sexual.

En este apartado es posible dar cuenta de la presencia de dos dinámicas distintas, en el caso de Alejandra ésta se encuentra inserta en una relación de pareja.

Alejandra: “(...) Al principio, todo así como que... cuando recién empezamos fue como un... como un juego así entre comillas porque yo no sabía... era mi primer pololo”.

En el caso de Alejandra surge además la importante figura de un tercero, el inspector, al que ella señala ser víctima de violencia y de otros aspectos como una relación tormentosa, no vinculada a la transgresión de tipo sexual, pero sí a una dinámica de violencia.

Alejandra: “Y yo siempre iba a hablar con él, pero él siempre me decía que yo tenía que aguantar lo que, lo que estaba pasando...”.

Asimismo, en la narración de Alejandra se aprecia un entrapamiento de la adolescente en la situación abusiva con sentimientos de miedo que se relacionan con la percepción del presunto agresor, y de las características de la relación.

Alejandra: “(...) después ya me daba miedo porque él podía, él pensaba que yo tenía a otro si es que no me dejaba que me tocara. Entonces por eso yo prefería dejar las cosas así no más...”.

En cambio, en el caso de Diana, es posible dar cuenta de una estrategia de manipulación del afecto, donde no se usa violencia, se manipula el afecto, y hay un aprovechamiento de la relación afectiva, donde lo que el agresor realiza es viciar el vínculo, donde ella se somete, y plantea su narrativa desde la pasividad.

Diana: “Durante ese año pasó... pasó como fin de semana por medio, como pocas veces”.

Diana: “Fue en la...fue una mañana y...llego así abrió mi puerta me empezó a hablar y así... empezó a tocarme (...)”.

En Diana, la agresión sexual se instaura desde su cotidianidad, la narra otorgando edad de inicio y término. Hay afectación de vínculos significativos, no hay un significado negativo asociado a la figura del agresor, quien es significado como una figura de cuidado, ante la cual ella opta por una posición pasiva y de sometimiento, donde hay un escalamiento de las conductas de agresión sexual, que parten desde el tocamiento a conductas más transgresoras.

Diana: “(...) y después fue evolucionando dependiendo de la situación porque después nos fuimos a vivir a la que compro... a la casa que tiene en X y nos fuimos a vivir con...con su pareja y ahí a veces cuando tenía la oportunidad lo hacía”.

A diferencia de la narrativa de Alejandra, en Diana no es posible encontrar alusiones a estados mentales que apelen a incomodidad o sentimientos de disgusto, sino que dentro de la dinámica Diana se relata de manera pasiva y no hay un proceso de reflexión activa.

Caracterización del proceso de develación.

En cuanto al proceso de develación este es caracterizado generalmente por dar cuenta de la situación de agresión, en el caso de las adolescentes es frecuente que sea ante un adulto significativo el que puede o no ser parte de la familia nuclear.

En el caso de Diana, este ocurre en un contexto terapéutico ante su psicóloga y mediante el uso de narrativas. En la siguiente viñeta Diana relata el proceso de develación encadenando distintas situaciones relacionadas con su madre, la infancia y la experiencia de agresión sexual, donde también es posible identificar transgeneracionalidad respecto a la agresión sexual, al mencionar la situación de su madre en la infancia.

Diana:: “Estaba hablando sobre un poema que había hecho, sobre mi mamá...que había...me había contado mi mamá que había sido abusada cuando era pequeña y la psicóloga me preguntó si... me pregunto si me había pasado a mí y yo dudé primero y después como que hubo mucho silencio entre las dos y ahí empecé a contar...”.

Además Diana tiene consciencia de que son hechos de que la transgreden, en ella es posible identificar una percepción de víctima, reconociéndose además una intención explícita por no develar los hechos, a diferencia de los otros casos en donde no hay intención de narrarlos pero que sin embargo surge la develación, en este caso es posible identificar su intención de ocultarlos, por las consecuencias asociadas a decir lo que ocurría.

Diana: “(...) realmente iba a cambiar mucho las cosas y no quería perder a mis hermano que son lo más importante para mí, porque después de que perdí a mi mamá no quería perderlos a ellos y... tampoco quiero perder el contacto (...) estando en el lugar en el que estoy”.

En el caso de Alejandra la develación es de carácter circunstancial al ocurrir cuando una tercera persona, en su caso la madre descubre la situación abusiva a través de la observación de esta.

Alejandra: “(...) y me tomó y empezó a tocarme de nuevo, detrás de la puerta en el recreo... yo no quería, y me apretaba... menos, menos mal que llegó mi mamá, me tenía que retirar y llegó y entendió...”.

En este caso a diferencia de Diana, es posible reconocer una intención de contar pero no puede, se siente atrapada, en este caso la percepción de víctima parece menor ya que hace hincapié a una relación de pareja con límites difusos, y eso limita las características de la develación.

Alejandra: “Y... estábamos viendo una película (...) y me empezó a manosear, y me tocaba... entera, por todas mis partes. Y a mí eso me incomodaba, no quería, me pidió que me sentara sobre él y nos tapó con un chal...”

Eje temático 3: Vivencia emocional asociada a la experiencia de agresión sexual

Sentimientos y emociones asociadas a la experiencia de agresión sexual

Desde el análisis de las narrativas de las adolescentes que participaron en esta investigación, es posible dar cuenta de cómo en sus relatos incorporan elementos abstractos, tales como sentimientos de co-responsabilización, indefensión y displacer respecto a la agresión sexual narrada.

Alejandra: “yo él se lo decía, le decía que eso no me gustaba, y me decía pero es que... a mí me gusta”.

Diana: “(...) me preguntó si, si quería que... me lo metiera y yo dije que “si” ...resulta que sí lo hizo pero con preservativo y...y ahí estábamos encima del camarote y empezó ahí a penetrarme”.

Diana: (...) y fue así como de forma...desprevenida, así yo estaba...y me lanzo a la cama y me dio vuelta y me bajo el pantalón y yo no quería po y...”.

Es posible reconocer también, particularmente en Diana quiere tener la sensación de control e intentar salir ella misma de la situación abusiva y narra cómo a través de una estrategia rudimentaria, como la alteración del propio cuerpo intenta detener el hecho abusivo. Esto además da cuenta de sentimientos de culpa, por una parte, ya que es su cuerpo el que le atrae al agresor.

Diana: “Eh durante este año bajé mucho de peso por lo mismo, porque al final quería cambiar mi forma...mi físico, así como para dejar de atraer a esa persona y (...) emh igual creo que resultó por que dejo de tocarme”.

Al igual que en la etapa escolar aparecen sentimientos que trascienden a la elaboración de estados mentales sino que también apelan sensaciones de malestar físico concreto.

Alejandra: “(...) Daño físico pero... como que cuando me tocaba, me tocaba los pechos, el trasero... y la vagina me dolía después... me decía que le daba lo mismo (...) y ya la, la última vez que... yo ya no aguantaba más”.

Cogniciones asociadas a la agresión sexual.

Dentro de las narrativas analizadas cabe mencionar la presencia de cogniciones relacionadas con la experiencia de agresión sexual de manera idiosincrática en el caso de las adolescentes.

Diana: “y me preguntaba si me gustaba o no, si yo le decía que no, insistía, insistía, me tomaba, le daba lo mismo lo que yo dijera...”

Alejandra: “ y su amigo le dijo que no me tocara así, pero él seguía, decía que él hacía lo que quería...”

De esta forma, tal como aparece en las viñetas de este apartado, las cogniciones de las adolescentes dan cuenta de aspectos propios de la dinámica de agresión sexual, que hacen referencia a la pérdida de control en la situación abusiva, dejando a la vista las estrategias de victimización que resultan características, en ambos casos, a la trasgresión a los límites corporales por una persona conocida para ellas y presente en su cotidianidad.

Particularmente, en Diana es posible dar cuenta cómo la experiencia de agresión interfiere en la concepción de familia idealizada, vivenciando la agresión como un problema que puede alterar la dinámica familiar.

Diana:(...) yo sentía que tenían una buena vida porque tenían una persona que consideraban como la mamá, estaba el papá, la familia como perfecta y yo no...yo no...yo no quería contar a nadie mi problema”

Diana: “(...) realmente iba a cambiar mucho las cosas y no quería perder a mis hermano que son lo más importante para mí, porque después de que perdí a mi mamá no quería perderlos a ellos y... tampoco quiero perder el contacto (...)

Análisis Temático de las Narrativas de las niñas y adolescentes, diferencias y similitudes.

Del análisis global de las narrativas de las niñas y adolescentes que participaron en esta investigación es posible señalar que los elementos evolutivos juegan un rol importante y transversal en sus narrativas.

En el primer eje relacionado al contexto de vida de las participantes, las niñas preescolares en sus narrativas presentan elementos estructurales asociados a un limitado número de palabras y la tendencia a mencionar objetos y/o personas; esto resulta concordante con el tipo de pensamiento característico a esta etapa del desarrollo y que por tanto impacta directamente en la narrativa. Por su parte, las narrativas de las niñas en etapa escolar, si bien continuamente hacen referencia a elementos concretos de la realidad, tal como las pre-

escolares, su narrativa se caracteriza por elementos contextuales y rutinarios, como por ejemplo, los horarios en que salen del colegio, los días que visitan a familiares o salen de paseo. En las narrativas de las adolescentes, se aprecian características similares a las de éstas últimas, pero además, se destaca la inclusión de aspectos espacio-temporales de mayor elaboración (por ejemplo, un mayor número de detalles) y de aspectos inmateriales (por ejemplo, descripción de vínculos). Dichos aspectos, aluden a una elaboración cognitiva y emocional sustentada en la adquisición de competencias propias de su desarrollo, al menos cuando su narrativa se centra en la descripción de situaciones no asociadas a la agresión sexual.

En relación al segundo eje, que apela a la caracterización de la agresión sexual experimentada, las narrativas de las niñas pre-escolares da cuenta de aspectos contextuales que resultan concordantes con la narrativa de aspectos neutrales, sin embargo, aparece el contenido sexual de manera explícita, y en algunos casos, replicado de forma literal de palabras de los presuntos agresores, lo que reflejaría la trasgresión no tan sólo de su corporalidad sino también de su espacio psíquico y evolutivo a través de mensajes y/o contenidos de carácter sexual explícito. Además, en sus narrativas no aparecen elementos vinculares o información alusiva a las estrategias de victimización empleadas por parte del agresor, lo que resulta concordante con los resultados del siguiente eje, asociado a la vivencia emocional, en el cual, en términos generales, la situación abusiva es interpretada en el marco de un contexto lúdico y no explícitamente trasgresor, promoviendo sentimientos de confusión en las niñas. Asimismo, se aprecia coherencia con los hallazgos relacionados con la develación de los hechos, donde esta no aparece de manera espontánea sino de forma accidental, y que en la narrativa inserta en la entrevista investigativa, ambas niñas apelan de manera preponderante a las consecuencias asociadas al hecho de develar, como por ejemplo, la interrupción de los hechos abusivo, la pérdida de contacto con el agresor, entre otros, lo que resulta coherente con la significación transgresora que es auxiliada por terceros.

Por su parte las niñas en edad escolar, destaca un desarrollo cognitivo distinto; en su narrativa dan cuenta de elementos más profundos que aluden al contexto, tales como la

descripción de interacciones. Sin embargo, en la narración de la dinámica asociada explícita y directamente a elementos de índole sexual, su relato aparece estático, y con presencia de elementos que hacen alusión, principalmente a elementos concretos de la realidad. Las escolares, sí logran dar cuenta de elementos asociados a la relación con el presunto agresor que también, resultan consistentes con la narración de la dinámica misma, aparece una incipiente percepción de víctima que denota manipulación en el vínculo de afecto por parte del presunto agresor coherente con el rol que juega este en la vida de la niña. Dicha percepción, sustenta la idea de que las niñas en la narración, a pesar de señalar que contextualmente la supuesta agresión se inserta en un contexto lúdico, ellas logran diferenciar sentimientos de “extrañeza” en la ocurrencia de los presuntos hechos abusivos. En términos, generales su narración presenta una elaboración mayor que las niñas pre-escolares, en términos de contextualización, coherencia y linealidad.

En el caso de las narrativas de las adolescentes, la contextualización de la agresión sexual experimentada, se presentan concordantes con las etapas evolutivas de desarrollo, pero no tan sólo con el aspecto cognitivo, sino que también afectivo. Al igual que en las niñas, las adolescentes insertan la agresión en su cotidianidad, pero otorgando una narrativa que presentan mayor elaboración en términos de la riqueza de detalles, apelación a interacciones y diálogos, dado que no tan solo cuenta del tipo y forma de la agresión experimentada, sino también de su evolución, aludiendo en forma constante a sus estados mentales, tanto emocionales como cognitivos. Cabe señalar, que precisamente en este eje, es en el cual las dos adolescentes presentan una mayor heterogeneidad, toda vez que tanto la forma de develación y las estrategias de sometimiento se ven directamente relacionadas con el vínculo con el presunto agresor. Sin embargo, en ambas adolescentes, aparece una narrativa en donde el silenciamiento es percibido como no directamente propiciado por el agresor –como en el caso de las escolares y pre-escolares- sino que por las propias adolescentes, al realizar una evaluación de las consecuencias de la develación.

Finalmente, en relación al tercer eje, titulado como la vivencia emocional asociada a la experiencia de agresión sexual, es aquel en donde se presenta el mayor número de diferencias entre las tres etapas evolutivas de las participantes. Las niñas pre-escolares

otorgan una narrativa carente de aspectos que trasciendan a elementos concretos, por lo tanto no se reconoce de manera explícita alusión a estados mentales en su narración. En el caso de la narrativa de las niñas en etapa escolar, se logran identificar emociones y sensaciones, asociados a aspectos concretos de la realidad como el “dolor físico”, o a las consecuencias de la develación como instrumento para detener los hechos abusivos, profundizando por tanto, el sentimiento de indefensión. A diferencia de las niñas, tanto escolares como adolescentes, es este eje el que presenta mayor riqueza en las narrativas de las adolescentes. Las adolescentes, incluyen de manera más frecuente y constante elementos abstractos que aluden a sentimientos de corresponsabilización respecto a la agresión sexual experimentada, esto apelaría no sólo a una mayor elaboración cognitiva sino que también afectiva de los hechos, lo que se condice con el desarrollo de flexibilidad en esta etapa evolutiva. De esta forma, aparece de manera implícita y explícita en su narrativa, elementos vivenciales asociados a la culpa, que dan cuenta de una percepción de víctima por parte de las adolescentes, como también de daño asociado a la experiencia sexual que narran ser víctimas.

Discusión y Conclusiones

A continuación se discuten los principales resultados de la presente investigación, además de sus aportes y limitaciones considerando también las futuras proyecciones e implicancias tanto en el quehacer clínico infanto-juvenil como para la entrevista investigativa.

Es importante destacar que tanto el objetivo general como los objetivos específicos, relacionados con la caracterización de las narrativas de niñas preescolares, escolares y adolescentes, pudieron ser desarrollados con éxito. Esto se podrá observar a través de la exposición de los principales resultados de la parte estructural y análisis temático de esta investigación.

Se enfatiza además que desde el presente estudio es posible dar cuenta de aquellos elementos específicos planteados desde la entrevista investigativa como herramienta utilizada en el proyecto FONDEF CA13I10238, “Desarrollo de instrumentos para reducir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales” desde un contexto cuyo propósito es obtener el relato de la experiencia de agresión sexual en un contexto de denuncia con entrevistadores entrenados en un programa específico que busca reducir la victimización secundaria.

El uso de la entrevista investigativa como instrumento da sentido a los hallazgos encontrados en esta investigación. Este protocolo es uno de los más utilizados a nivel mundial y ha demostrado su eficacia en la calidad de las respuestas obtenidas. Para autores como Powell et al. (2005) las entrevistas realizadas durante la fase inicial de la investigación policial suelen ser de gran relevancia al momento de determinar la resolución de una causa penal cuando la prueba física es escasa o nula y hay sólo un testigo que guía la investigación. Considerando estos aspectos las entrevistas realizadas correctamente pueden contribuir enormemente en la investigación policial (Bull, 2010; Feltis, Powell, Snow y Hughes-Scholes, 2010; Orbach y Lamb, 2000; Powell y Snow, 2007).

Por lo anterior, es posible señalar a modo general que la entrevista investigativa entregó relatos con gran cantidad de detalles, tanto respuestas en primera persona, como en tercera persona. Junto con esto se apreciaron respuestas centrales en los tres grupos etarios, entregando narrativas completas a nivel estructural y con saltos temporales en cuanto a la experiencia de agresión sexual y eventos previos o posteriores.

En relación a los objetivos específicos, en primer lugar se puede dar cuenta que en lo referente a la caracterización de la estructura narrativa respecto de la experiencia agresión sexual, se observó una tendencia a mostrar mayor cantidad de detalles y respuestas centrales en la narrativa analizada, considerando la etapa del desarrollo en que se encontraban las participantes. Junto con esto, las diferencias a nivel evolutivo más significativas, se observaron entre las niñas preescolar y adolescentes, existiendo mayor similitud entre las escolares y adolescentes.

Lo anterior da cuenta de una progresión que desde lo evolutivo se distingue cómo el proceso de adquisición de capacidades tanto cognitivas como emocionales que influyen en la construcción narrativa (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Esto es, un continuo en donde, en términos generales, se observan diferencias y similitudes, lo que resulta esperable de acuerdo a la etapa del desarrollo en que las niñas y adolescentes se encuentran.

En todas las etapas del desarrollo se logra una narrativa que otorga detalles de la experiencia de agresión sexual, en el caso de las preescolares estos detalles son concretos y dependen mucho de que el entrevistador realice preguntas acotadas que las niñas puedan comprender, en el caso de las escolares y adolescentes los detalles surgen muchas veces de forma espontánea y es el entrevistador quien tiene que guiar la entrevista.

En cuanto a los aspectos estructurales de las narrativas analizadas, se menciona que las niñas pre-escolares presentaron narrativas más cortas, acotadas al contenido preguntado, la cantidad de palabras era menor en comparación a las niñas escolares y adolescentes. También se pudo dar cuenta que les fue difícil responder respecto a si sabían o no porqué se encontraban en esa situación de entrevista. Estos aspectos concordarían con lo planteado

desde la literatura, en donde en esta etapa del desarrollo es de gran relevancia los apoyos externos con que cuenta el niño para poder elaborar un relato, siendo recién a partir a los seis años capaz de atender el lenguaje en sí mismo y de elaborar un relato oral con independencia de los apoyos externos del entorno inmediato (Garbarino, Scott et. al.,1993, Juarez y Berga, 2010).

En las niñas preescolares fue frecuente que generalizaran los hechos que relataban o retomaran constantemente un punto específico de la narración, por ejemplo el juego, un paseo con uno de los padres, además de dar cuenta de aspectos más relacionados con situaciones cotidianas de forma concreta y acotada. En estos aspectos se verían influenciados por lo que Nelson (1996) plantea como memoria genérica, que es aquella memoria que se basa en un hecho familiar que pasa repetidamente. Este tipo de memoria perdura más y es más resistente al olvido y a las interferencias.

Autores como Nelson (1996) postulan que las conversaciones sobre acontecimientos pasados proporcionan a los niños un modelo sobre cómo organizar y recordar acontecimientos específicos y, por tanto, hablar de un acontecimiento les permite preservarlo en la memoria. Así pues, el niño en edad preescolar recordará lo que tiene sentido para él, aquello que le haya suscitado interés y haya sido parte de su vida cotidiana (Antoraz y Villalba, 2010). Asimismo, como ya posee el lenguaje, podrá explicarlo, aunque a su manera y con los recursos evolutivos correspondientes a su etapa del desarrollo (Juárez y Berga, 2010)

Por otro lado las escolares daban cuenta de la experiencia de agresión sexual como motivo de la situación de entrevista, incorporaban la reproducción de diálogos con el agresor y otorgaban mayores detalles e información ante las preguntas. Finalmente las adolescentes y desde el análisis de sus narrativas se presentaban mucho más analíticas, en cuanto a la experiencia de agresión sexual otorgaban más información. En cuanto a las narrativas construidas en esta etapa del desarrollo, se destacan las demandas cognitivas a la memoria, la necesidad de las funciones ejecutivas y de procesamiento de la información, que son características de esta etapa del desarrollo y que permiten narrativas mejor organizadas, con

mayor significación de las experiencias y consistencia narrativa, (Aravena, 2011; Berman y Ravid, 2009; Ravid y Tolchinsky, 2002).

En cuanto a la extensión de las narrativas se pudo observar que esta iba paulatinamente en aumento de acuerdo a la edad de las participantes. Este aspecto da cuenta de la progresión que tienen las narrativas en conjunto con el desarrollo cognitivo de niños y niñas. En el caso de las pre-escolares el promedio de palabras fue de 919 en las niñas escolares fue de 1210 y en las adolescentes de 1422. Tal como se expuso, el uso del lenguaje y su adquisición van avanzando a medida que avanza la escolaridad (Papalia, et al. 2004), lo cual se condice con lo observado en la literatura sobre el uso del lenguaje oral (Papalia, et al. 2004; Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

Éste es un importante reflejo de los logros adquiridos a nivel del desarrollo cognitivo, vinculándose con la adquisición de nuevas herramientas mentales que permiten describir y analizar la realidad de maneras más diversas (Serra et al. 2013).

En cuanto al aspecto temporal fue posible observar en las narrativas el concepto de temporalidad descrito por Piaget (1991), el cual se va incrementando a medida que los niños pasan las distintas etapas del desarrollo. Por lo anterior, el niño va teniendo nociones más complejas sobre el tiempo, lo que le permite evaluar y comprender de manera más completa los eventos que suceden a su alrededor y pudiendo integrar diferentes hechos en secuencias temporales lógicas, lo que permite considerar eventos que han ocurrido en el pasado y presente, considerando además eventos futuros.

Respecto al objetivo específico número dos, que da cuenta del análisis temático de las narrativas de las niñas preescolares, escolares y adolescentes respecto a la experiencia de agresión sexual, se menciona que con el fin de estructurar el análisis de las narrativas se generaron tres ejes que permiten su ordenamiento, sin embargo debemos entender que la narrativa es analizada de forma global, de tal forma estas categorías se encuentran relacionadas entre sí y no son independientes unas de otras. De este modo por ejemplo, al

momento de hablar de la dinámica de agresión sexual en algún momento, también se puede hacer referencia a la caracterización de la agresión sexual.

Por su parte, autores como Canton (2010) mencionan que antes de los 10 años es muy difícil que los niños tengan una comprensión cabal de los vínculos de parentescos y sus roles asociados. En cuanto al introducir contenido sexual, no acorde a lo esperado para esta etapa del desarrollo, esta alteraría la visión de mundo que es esperable a su edad y que podría influir en su desarrollo. En cuanto a que desde las narrativa no haya sido posible reconocer una mayor caracterización de este, probablemente se deba a que la visión y el uso del lenguaje de los niños es muy diferente a la del adulto. Para los niños preescolares, el lenguaje se desarrolla y se utiliza en función del contexto, las palabras están ligadas a las acciones y relacionadas con aquellas personas y situaciones en las cuales transcurre su actividad diaria (Juarez y Berga, 2010).

A diferencia de las preescolares, las escolares tienden a agregar elementos a la descripción de la dinámica, uno de ellos es el aspecto temporal o la caracterización de la frecuencia, presentando con más detalles una contextualización de la situación sin perder la linealidad y coherencia del relato. Aunque es en el periodo de la adolescencia, una de las etapas del desarrollo en la que más cambios y transformaciones ocurren, siendo la visión de sí mismo y de los otros una de las tantas áreas que se ven influenciadas.

Antes de profundizar en el análisis de las narrativas en esta etapa del desarrollo resulta importante recordar que el desarrollo del lenguaje en este periodo evolutivo da cuenta de una producción narrativa concreta, en donde los niños enfatizan en su memoria autobiográfica, que es la encargada de almacenar los acontecimientos específicos de la vida desde edad temprana (Nelson, 1991). Los niños en edad preescolar recordarán lo que tiene sentido para ellos, aquello que le haya suscitado interés y haya sido parte de su vida cotidiana (Antoraz y Villalba, 2010).

Teniendo en cuenta que Bruner (1994), se refiere a que las personas organizan sus experiencias y registros de lo vivido de forma narrativa, a través de los relatos o narraciones

que realizan. Entenderemos narrativa como la matriz en que se organizan los significados, los cuales dan sentido a las experiencias, al mundo, los otros y nosotros mismos, con lo que las personas se constituyen como narradores de sus propias historias (Gonçalves, 2002). De esta forma la construcción de significado surge de la narración, del continuo actualizar de nuestra historia siendo al narrar estas historias que vamos construyendo un significado con el cual las experiencias vividas adquieren sentido.

Para objeto del análisis se recurrió a la construcción de tres ejes temáticos emergentes 1) Contexto de vida de las niñas y adolescentes, 2) Caracterización de la agresión sexual experimentada, y finalmente 3) Vivencia emocional asociada a la experiencia de agresión sexual, el que se relaciona con las sensaciones y sentimientos vinculados a la agresión. Cabe señalar que tal distinción obedece sólo al ordenamiento de los resultados dado que entendemos la narrativa en su globalidad entonces las categorías son los límites entre los ejes temático son difusos, pero sí se corresponden con lo propuesto en la literatura respecto a narrativas y agresión sexual.

Las niñas en edad pre-escolar, tuvieron una tendencia a enfocar las temáticas de la experiencia de agresión sexual en las acciones concretas realizadas por el presunto agresor, así como aquellas actividades realizadas con las figuras significativas, en especial la figura materna, y con un escaso reconocimiento de emociones. En esta etapa del desarrollo para Piaget (1991) la percepción tiene un rol fundamental al momento de generar respuestas sobre lo que ocurre en la realidad, de este modo los objetos, los tamaños y los espacios aun son confusos al momento de comprenderles y las descripciones que se tienen no son tan claras (Papalia, et al. 2004).

En cuanto al análisis de las narrativas es posible dar cuenta que las niñas preescolares podían dar cuenta de aquellos eventos que para ellas fueron relevantes, poniendo en el mismo nivel en ocasiones relatos asociados al juego o disputas con pares que la experiencia de agresión sexual. Esto podría dar cuenta de que aquellos eventos que son novedosos y provocan un impacto en la vida del niño, generan representaciones mentales poderosas que

se mantienen más estables y que permiten narrar el evento de manera más completa (Stein, 1997).

Otros autores plantean que los niños en edad preescolar suelen presentar una memoria muy organizada, sobre todo en lo referente a acontecimientos comprensibles y que han experimentado directamente (Juarez y Berga, 2010), por lo que pueden relatar con bastante exactitud acontecimientos concretos y, también, nuevos de su vida, manteniéndolos en la memoria durante un tiempo largo (Eisen y Goodman, 1998). Cuando más se aproxime una nueva experiencia a otra experiencia previa del niño, mejor podrá entender y recordar la información nueva (Cantón, 2000).

Juarez y Berga (2010) plantean que debido a su conocimiento y bagaje limitado de experiencias, los niños en edad preescolar pueden tener dificultades para entender algunas de las experiencias que viven, lo cual influye lo que él denomina como codificación de la experiencia, en donde el sentido que le den a esta experiencia determinará la forma como la almacenan, la organizan y la recuerdan posteriormente. Y a pesar de que el aprendizaje de palabras es muy rápido en esta etapa del desarrollo, de cinco a ocho palabras diarias hasta los seis años (Wilkinson, Dube y McIlvane, 1996), el vocabulario todavía es muy limitado y poco descriptivo. Por lo tanto, es lógico que sus explicaciones tiendan a ser breves y que no contengan muchos adjetivos ni adverbios, por lo que las descripciones que hagan de lugares y de personas serán limitadas.

Las niñas escolares por su parte, tendieron a incluir mayor información respecto a la experiencia de agresión, en cuanto a la dinámica, y estrategias de victimización, mencionan además la realización de actividades y mayor elaboración cognitiva, realizando relatos tanto en primera como en tercera persona. Desde los postulados de Piaget, se plantea que el niños desde los seis o siete años comienza a dejar su egocentrismo social e intelectual, gracias a la capacidad de reflexión lógica, que es lo que constituiría el sistema de relaciones que permite la coordinación de puntos de vista entre sí (Sepúlveda y Capella, 2012). Para Piaget (1995) la lógica y la descentración del pensamiento posibilitan la objetivación de la realidad y la cooperación social, que son los logros centrales de la

segunda infancia, caracterizada como etapa de las operaciones concretas (Sepúlveda y Capella, 2012).

En cuanto a la experiencia de agresión sexual se menciona que las niñas escolares dan cuenta de estrategias de victimización, las que como se planteó anteriormente hacen referencia al modo en que el agresor intenta mantener la situación de agresión y mantener el secreto por parte de ésta (Cantón y Cortés, 1997), en los casos de ambas niñas la coerción se encuentra presente de forma implícita y son utilizadas para mantener la dinámica de silencio (London et al., 2005). Capella (2011) considera la utilización del vínculo de confianza o dependencia de la víctima, a través de estrategias como la seducción y el engaño, coincidiendo con la investigación realizada por CAVAS, (2004) que da cuenta de que este tipo de coerción se constituye como un aspecto central en la dinámica abusiva que se establece entre víctima y agresor (Barudy, 1998; Perrone y Nannini, 1998).

En las niñas escolares considerando los aportes de la literatura no fue posible distinguir mayor preponderancia del grupo de pares en cuanto a figuras significativas se refiere, primando nuevamente la imagen de la madre o la familia nuclear en sus relatos.

En cuanto a las adolescentes, es posible identificar en sus narrativas respecto a la experiencia de agresión sexual como un hecho disruptivo que marca un antes y un después en sus vidas. Surgen en sus narrativas elementos que dan cuenta de un punto de giro en el discurso de las adolescentes al afirmar que la experiencia de agresión ha cambiado el curso de su vida; en este sentido autores como Berntsen y Rubin (2006, en Capella 2011) plantean que un episodio específico puede cambiar o redirigir el curso de la vida de una persona, lo que se ha denominado punto de giro.

Las adolescentes también dan cuenta de estrategias de victimización, en lo que según lo planteado por Rivera y Salvatierra (2002), fue posible reconocer en las narrativas, formas de coerción que son manipulaciones conscientes destinadas a dejar a la víctima en estado de indefensión para que no pueda evaluar críticamente la situación en la que se encuentra, además de que no pida ayuda para liberarse.

Por su parte en el caso de las adolescentes, la relación con el agresor es descrita de forma más elaborada, en uno de los casos correspondería a una vinculación de tipo intrafamiliar, la cual coincide con ser la relación más frecuente entre víctima y agresor (Berliner y Conte, 1995; Faller, 1989; Finkelhor et al., 1990), en donde la agresión es cometida por un miembro de la familia, y se considera que al referirse a intrafamiliar no implica sólo la consanguinidad, sino también una relación emocionalmente cercana y significativa.

Se menciona además que en las narrativas de las adolescentes fue posible analizar aquella información referida a actividades que les gusta realizar, personas significativas como amigos y miembros de su familia nuclear. Dentro de las figuras relevantes ya mencionadas, destaca la presencia de los amigos. Estos son considerados de gran importancia en la adolescencia ya que la integración a grupos otorga la posibilidad de actuar en el mundo, poniendo su definición de identidad al servicio de los otros (Sepúlveda, 2006). En esta etapa del desarrollo los grupos de amigos son definidos de acuerdo a intereses y valores, constituyéndose como un referente bajo el cual se ejercita la propia identidad al ser reconocido y validado por otro (Sepúlveda, 2008).

Se menciona además que desde el análisis de las narrativas fue posible reconocer que con el aumento de la edad las participantes otorgaban más detalles, descripción de situaciones y alusión a espacios concretos lo cual podría dar cuenta de una mayor percepción del mundo pudiendo incluir en sus narrativas, no solo los aspectos que para el sí mismo son relevantes como en la etapa pre-escolar, donde priman el egocentrismo (Piaget, 1991), sino que también incorporar características más concretas de la realidad y en la adolescencia aspectos más globales.

Por todo lo anterior, y respondiendo a los tres primeros objetivos, se puede concluir que las diferencias en las narrativas, se pudieron observar en aquellos detalles que se relacionan de manera más directa con procesos vinculados a la adquisición del lenguaje, descritos desde la literatura (Porto, et al. 2012) como un mayor vocabulario y conceptos específicos.

Junto con esto se presentaron elementos descritos en la literatura, que pudieron ser identificados como propios de la edad referidos a características emocionales y del desarrollo del sí mismo en procesos de identidad de acuerdo a las distintas etapas del desarrollo (Piaget, 1991; Papalia et al. 204; Capella et al. 2004).

En relación al tercer objetivo que buscaba explorar posibles similitudes o diferencias, asociadas a la etapa evolutiva en que se encuentran NNA que participan en esta investigación, tanto en estructura como contenido narrativo respecto a la experiencia de agresión sexual.

Se menciona que las diferencias comparativas que se observaron entre las niñas preescolares, escolares y adolescentes, tercer objetivo de la presente investigación, cabe desatacar que éstas fueron de carácter exploratorio y preliminar, y que en ningún momento se buscó establecer parámetros normativos con los análisis sobre los resultados obtenidos. Además de lo anterior y considerando los resultados del presente estudio en respuesta al objetivo número tres específicamente, es posible concluir de manera general que las narrativas de la experiencia de agresión sexual van adquiriendo mayor complejidad y mayor cantidad de descripción a medida que las participantes son de mayor edad, influyendo en sus relatos la etapa evolutiva en que se encuentran.

Desde esta perspectiva es posible dar cuenta de la presencia de diferencias en las narrativas de las niñas y adolescentes analizadas, estas pueden estar relacionadas con la etapa del desarrollo en la que se encuentran las participantes aludiendo con ello a habilidades cognitivas vinculadas a la edad y a factores sociales y emocionales, propios de las distintas etapas evolutivas.

A partir de los resultados fue posible observar que a partir de la edad de las niñas y adolescentes, un creciente aumento en el uso de referencias temporales y descripción de lugares de forma más detallada. Desde la literatura es posible dar cuenta que, la temporalidad y el reconocimientos de objetos y de diferentes contextos asociados, va

aumentando a medida que se amplían las habilidades cognitivas (Piaget, 1991; Papalia et al. 2004).

En cuanto a las niñas preescolares y su descripción de la experiencia de agresión sexual, desde la literatura especializada, se plantea que cuando una experiencia nueva es demasiado avanzada para el niño, es posible que en la evocación de la experiencia, esta sea simplificada y explicada de una forma coherente a los esquemas construidos para su edad. Un ejemplo comúnmente empleado para ello es cuando los niños que han vivido una situación de abuso sexual dicen que le salió leche o jabón al abusador para hacer referencia a la eyaculación. Esto se convierte en un detalle mal interpretado, pero referido de una forma exacta, dentro las de experiencias del niño (Juárez, 2002, 2006).

Autores como Antoraz y Villalba (2010), plantean que la memoria en esta etapa del desarrollo es de carácter concreto, subjetiva y fragmentaria, en cuanto al carácter concreto alude a que el relato se basaría en hechos de la experiencia inmediata y sensorial, no presenta características abstractas ni conceptuales, en cuanto a lo subjetiva para estos autores hace alusión a que se relaciona con la afectividad y sus emociones, finalmente se alude a que no seguiría ninguna estructura concreta ni orden al momento de recordar, no existiendo además una noción de tiempo como la del adulto.

En cuanto a las narrativas analizadas, resulta coherente con la literatura, que los autores plantean que a partir de los seis años los niños en edad escolar en sus narrativas dan cuenta progresivamente de un dominio mayor de los mecanismos de coherencia y cohesión, siendo capaces además de presentar variedad de acciones y pensamientos, las narrativas en esta etapa del desarrollo se orientan generalmente en tercera persona (Azócar, 2015; Juarez y Berga, 2010).

Desde la investigación respecto al análisis de narrativas de niños escolares, se plantea que en general sus respuestas tienden a presentar lenguaje analógico, y variedad de acciones y pensamientos, estas se orientan en tercera persona y se incorpora el uso de la gestualidad y que en menor medida, es posible observan referencias a aspectos vinculados con las

emociones (Azócar, 2015). En cuanto a las niñas escolares y sus vínculos significativos, llama la atención que pese a que desde la literatura distintos autores planteen la importancia que en un principio otorgan los niños de edad escolar a los vínculos con la familia nuclear este es paulatinamente centrado en las interacciones y vínculos con el grupo de pares. Desde el análisis de las narrativas en las niñas escolares no fue posible dar cuenta de un lugar preponderante entre estos vínculos, ni mayores descripciones a cómo estas se relacionan con los miembros de la familia o su grupo de pares, lo cual si bien es cierto no es necesariamente una pregunta específica del protocolo de entrevista investigativa, en el caso de las adolescentes sí emerge a lo largo de su narrativa distintas alusiones a sus vínculos significativos.

En relación a las estrategias de victimización, en el caso de las escolares y atendiendo al carácter del vínculo de confianza que existe entre la presunta víctima y el presunto agresor hace emerger una de las dinámicas traumatogénicas que Finkelhor y Browne, (1985) señala como traición, el cual se refiere a la estrategia por la que los niños descubren que alguien en quien confiaban, les ha causado daño, manipulando la relación a través de mentiras o distorsiones.

En el análisis de narrativas realizadas por adolescentes es frecuente que logren planificar y organizar la información integrando su propia perspectiva y reflexiones. Además, prefieren determinantes indefinidos para introducir sus referencias a personas por lo que no se refieren de manera precisa y concreta a lo que están nombrando. Junto con esto, introducen pocos referentes contextuales, pero les mantienen a lo largo de toda su narrativa con éxito (Azócar, 2015).

De esta manera se aprecia que el campo de significados atribuidos a estos hechos, se ve enmascarado por las circunstancias en que se inserta la agresión sexual, vinculado a personas conocidas. Esto resulta concordante con lo que señalan autores como Finkelhor y Browne (1985), han dado cuenta de una serie de dinámicas complejas relacionado con las agresiones sexuales.

Finalmente se da por cumplido el objetivo general que planteaba Comprender la construcción de significados asociada a la experiencia de agresión sexual en NNA, que han sido víctimas de esta experiencia, a través de sus narrativas, en el marco de la entrevista investigativa, considerando la etapa evolutiva en que se encuentran. En donde los significados construidos respecto a la experiencia de agresión sexual en la etapa preescolar se encuentran relacionados a un evento inserto desde la cotidianidad, que sólo adquiere la significación de juego prohibido o de acción realizado por alguien conocido y que no debiese ocurrir aunque no se dan las razones de por qué está mal. Describiéndole las niñas de forma concreta, centradas sólo en la acción y cuya ocurrencia puede estar al mismo nivel de otras problemáticas o conflictos, por ejemplo la discusión con pares o en el caso de una de las niñas incerto dentro de una dinámica familiar violenta, en donde se deja entrever maltrato físico por parte de sus figuras de cuidado. En cuanto a las niñas escolares, los significados que construyen de la experiencia de agresión sexual se encuentran relacionados con un evento disruptivo, una situación que les confunde, ante la que es difícil integrar que la persona que agrede es la persona conocida y de confianza con la que se relacionaban anteriormente. En estos casos la descripción de la experiencia de agresión da cuenta de la dinámica y estrategias de victimización asociadas así como el vínculo con el agresor aunque no necesariamente de forma detallada sino que desde el mismo relato de la experiencia de agresión en la situación de entrevista se desprenden situaciones, emociones y significaciones que no necesariamente son preguntadas de forma explícita por el entrevistador.

Finalmente, en el caso de las adolescentes es posible reconocer el cómo significan la experiencia de agresión como una experiencia que marca un antes y un después en su continuo vital. En estas narrativas es posible reconocer elementos característicos de la etapa adolescente como la relación con los otros, elementos de la visión de sí mismo e integración de sí mismo.

Bruner (1994) plantea que en la narrativa resulta central la significación e interpretación, habiendo múltiples formas posibles de significación de los eventos, las narrativas es una versión de éstos. Las narraciones obviamente no pueden abarcar toda la riqueza de la

experiencia vivida, seleccionando ciertos elementos y dejando otros de lado, por lo que muestran sí mismos parciales y fragmentos de la experiencia (Bruner, 1991; Ochs y Capps, 1996; White y Epston, 1993).

En cuanto a los aportes de esta investigación, además de dar a conocer la construcción de significados asociados a la experiencia de agresión sexual en niñas y adolescentes, contribuyendo a aumentar el acervo de conocimiento en el área considerando aspectos evolutivos y de su desarrollo.

Además se realiza una caracterización del complejo fenómeno que es la agresión sexual en niñas y adolescentes que han sido presuntas víctimas de agresión sexual, en distintas etapas del desarrollo.

Se resaltan los aportes de la presente investigación, considerando estos resultados como un acercamiento exploratorio y preliminar a una caracterización más completa de las narrativas de niñas y adolescentes respecto a la experiencia de agresión sexual, desde una perspectiva constructivista evolutiva.

Con ello se contribuye al conocimiento de la temática de las agresiones sexuales en distintas etapas del desarrollo siendo un aporte además a la clínica infanto-juvenil, entregando un acercamiento y comenzando a generar conocimientos sobre el desarrollo narrativo respecto a un tema puntual desde la voz de las propias niñas y adolescentes.

Otro aspecto de gran relevancia, es la técnica con la que se accede a la narrativa de la experiencia de niñas y adolescentes presuntas víctimas de agresión sexual, ya que fueron extraídas desde las entrevistas insertas en un proyecto FONDEF cuyo objetivo fue diseñar, validar e implementar un Modelo de Entrevista Investigativa para ser aplicado con niños de diferentes edades víctimas de delitos sexuales, el modelo incluyó dos componentes clave; un protocolo de entrevista adaptado a la realidad lingüístico cultural chilena y un programa de entrenamiento de entrevistadores con evidencia de efectividad, siendo primera vez en Chile que se implementa un protocolo de entrevista con estas características.

Por otra parte, al encontrarse la presente investigación enmarcada en el proceso final de entrevista por parte de los entrevistadores entrenados, durante el análisis de las entrevistas fue posible reconocer el modo en que las niñas y adolescentes elaboran por una parte el relato de su experiencia de agresión sexual y por otra los significados que van construyendo en torno a ella.

En cuanto al modo en que se levanta la narrativa, en donde adquieren protagonismo el entrevistador, sus competencias y habilidades. En donde es posible reflexionar respecto al rol que juega este en la co-construcción de la narrativa asociada a la experiencia de agresión, cuyos fines desde el entrevistador no son terapéuticos sino que forenses.

Por tanto se pone énfasis en la técnica, utilizada en esta investigación, que si bien tienen fines netamente investigativos sería posible utilizar la significación que las niñas y adolescentes construyen de la experiencia de agresión sexual, en su primer acercamiento al contexto de denuncia, con fines terapéuticos, al ser los primeros significados que construyen respecto a la experiencia de agresión sexual. Además se abriría con esto, un campo de análisis e investigación con información que ya existe, al ser las entrevistas iniciales y en el contexto de denuncia. Otro aspecto en el que sería interesante profundizar en futuras investigaciones consiste en comparar narrativas en otros contextos, por ejemplo en un contexto terapéutico.

En cuanto al análisis de las narrativas de las niñas y adolescentes desde una situación que se enmarca en el uso de la entrevista investigativa con profesionales entrenados para ello puede ser considerado como un importante aporte a la psicología jurídica en nuestro país, considerando el marco investigativo que sustenta el presente trabajo.

Conocer esta interpretación es fundamental en el quehacer clínico infanto juvenil, ya que nos permite aproximarnos a la experiencia de agresión sexual de niñas y adolescentes desde su propia significación de los hechos considerando su desarrollo evolutivo, lo cual es un factor primordial a tener en cuenta a la hora de hacer psicoterapia y fijar los objetivos de la

misma. Autores como Del Río (2007 citado en Capella, 2012) define psicoterapia como una instancia evolutiva capaz de propiciar cambios en el sujeto y que comprende que el rol central del terapeuta es favorecer el proceso de crecimiento de la persona, al guiarlo en el descubrimiento de nuevas formas de significar la relación del sí mismo con la realidad, siendo la persona activa en su proceso de desarrollo y de psicoterapia (Sepúlveda, 2008).

Desde la psicoterapia constructivista evolutiva una meta central es la construcción de la identidad personal, fomentándose un proceso de integración y reorganización de la identidad (Sepúlveda, 2008). De tal forma la psicoterapia busca generar nuevas formas de significar la realidad que sean más adaptativas, y generar mayor flexibilidad, de modo de poder asimilar experiencias sin desequilibrio del sistema, o lograr una mayor reestructuración a partir de nuevas acomodaciones a la realidad, reestableciendo el equilibrio psíquico (Sepúlveda, 2008). De tal modo se fomentaría la asimilación de la experiencia abusiva y la acomodación de los esquemas respecto a sí mismo y el mundo, con el fin de generar una reequilibración en el sujeto (Capella, 2012). Desde los resultados de esta investigación sería posible, en el caso de las niñas y adolescentes que participaron, el considerar desde su propia narrativa los objetivos a fijar en terapia. Además de poder trabajar con los primeros significados construidos respecto a la experiencia de agresión lo que posibilitaría potenciar un proceso de coconstrucción considerando nuevos significados y la forma más adaptativa de poder integrar la experiencia disruptiva de agresión sexual en el continuo vital de las niñas y adolescentes.

Considerando las características del fenómeno y primando un acercamiento a la caracterización de este fenómeno el número de relatos al que se pudo acceder dentro del universo que contuvieron los elementos mínimos para el análisis fue un número acotado, esto se transformó en una limitación para esta investigación al tener un acotado número de casos que correspondieran con las categorías definidas a priori, este hecho claramente no permite lograr saturación teórica por lo que se propone ampliarlo para futuras investigaciones.

En cuanto a las características de la muestra, si bien teóricamente resulta un aporte poder contar con una muestra que intente dar cuenta de características propias relacionadas con el

vínculo que las niñas y adolescentes tenían con el agresor, al ser una muestra tan acotada no fue posible encontrar mayores diferencias en cuanto a la significación de la agresión sexual que se desprendiera de este análisis, con aquellos elementos descritos desde la literatura especializada.

Se menciona además que no fue posible incluir a priori, aquellas niñas y adolescentes que dentro de la relación que se tenía con el agresor esta correspondiese a persona desconocida. Se plantea que ya que el número de delitos cometido por desconocidos contra niños es una cifra mínima, en las narrativas analizadas es necesario recordar que estas no son recogidas en un ambiente terapéutico donde existe una libertad por develar los hechos que emergen espontáneamente, sino que estas se enmarcan en el proceso investigativo judicial. En donde más que la experiencia o significación de la agresión sexual se enfatiza en la denuncias de agresión sexual, por lo que se busca a través de este tipo de entrevista investigativa producir la mayor cantidad de información. Se enfatiza que es desde las narrativas que las niñas y adolescentes construyen al momento de participar en la entrevista investigativa, que es posible reconocer a través de su relato cómo van construyendo, definiendo y significando la experiencia.

Desde el contexto de investigación de la entrevista única, no se hace referencia a la experiencia de agresiones sexuales sino que se enfatiza en la denuncia, utilizando términos como presunta víctima, o presunto agresor. Sin embargo desde la perspectiva constructivista donde prima la significación que cada individuo le otorga a su experiencia, el foco no estaría en lo que el entrevistador considere como real o no, sino en el cómo las niñas y adolescentes narran, vivencian y significan su experiencia.

La presente investigación se encuentra inserta en un proyecto donde desde la firma del consentimiento y asentimiento informado, se les informa a los participantes que las entrevistas realizadas pueden ser utilizadas con fines académicos, sin embargo surge un importante factor a la hora de considerar que desde el marco jurídico, no se encuentra permitida la utilización de material pericial antes de que se encuentre cerrado el caso. En futuras investigaciones sería necesario por tanto la articulación de estos dos marcos. Por

una parte el marco jurídico, legal del país, en conjunto con el levantamiento de estas narrativas. Y Aunque este factor es una limitación en esta investigación, se buscó cambiar nombres de las niñas y adolescentes así como de las personas presentes en la narrativa, además de nombres de calle, ciudad, etc. Intentando con ello proteger la confidencialidad de los participantes.

Considerando estos aspectos se propone la realización de nuevos estudios con mayores tamaños muestrales que puedan dar cuenta de las distintas variables estructurales y temáticas que se encuentren presentes en las narrativas de niñas y adolescentes. Por último, y dado el carácter cualitativo de esta investigación se propone el énfasis en que el número de participantes de la muestra sea tentativo, con el objetivo de cumplir con un criterio de saturación de la información.

También se podrían incluir casos que cuenten con al menos un dato externo de confirmación de la existencia del abuso; ya sea evidencia física, testigos, confesión del autor, embarazo producto de la agresión, apreciación profesional experta. Y que sean de nivel socioeconómico bajo, dada la mayor prevalencia en los sistemas de consulta y atención, siendo identificado además como uno de los principales factores de riesgo de abuso sexual infantil en nuestro país (UNICEF, 2012). Lo que permitiría tener una mirada más amplia del fenómeno de la narrativa, considerando variables evolutivas, pero también distintos estratos económicos. En esta investigación no fue posible incluir la variable socioeconómica ya que desde el Proyecto FONDEF en el que se encuentra inserta fue una problemática compleja que no se pudo incluir en su análisis.

Se propone además el poder incluir en futuras investigaciones las narrativas de varones incluyendo también las edades de distintas etapas del desarrollo. Dado lo complejo del fenómeno y al menor número de casos de varones presentes en la muestra general desde donde se obtuvieron las entrevistas para su análisis, no fue posible incluir esta variable en la presente investigación. Ya que desde la literatura se plantean diferencias de género en la construcción y recursos narrativos asociados al relato, así como también en la significación

de la experiencia de agresión sexual (Álvarez, 2012; Berman, 2008; Peterson y Roberts, 2003; Putnam, 2003).

Finalmente cabe señalar la importancia y novedad de los estudios narrativos con un enfoque constructivista evolutivo en nuestro país. Esta investigación pretende mostrar la importancia de conocer aquellos significados de la experiencia de agresión sexual desde lo que las propias niñas y adolescentes construyen a través de sus narrativas, conociendo aquellos aspectos que para ellas son relevantes.

Bibliografía

- Álvarez, K. (2012). Abuso sexual en la niñez y adolescencia. En C. Almonte y E. Montt (Eds.), *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp. 274-292). Santiago: Mediterráneo.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Ed. Paidós. Barcelona.
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Revista signos*, 44(77), 215-232.
- Antoraz, E. y Villalba, J. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Ed. Editex.
- Azócar, E. (2015). *Caracterización narrativa en niños, niñas y adolescentes escolarizados*. Memoria para optar al título de Psicóloga. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Barudy, J. (1998). El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil. Barcelona: Paidós.
- Berliner L y Conte J (1995). The effects of disclosure and intervention on sexually abused children. 19 (3), 371-384
- Berger, K. S. y Thompson, R. A. (1998). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Berman, R. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735-771.
- Berman, R. y Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.
- Berman, R. y Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user. Oral and written text construction across adolescence. En D. Olson and N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 92-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 56, 9-36.
- Berntsen, D. y Rubin, D. (2006). The centrality of event scale: A measure of integrating a trauma into one's identity and its relation to post-traumatic stress disorder symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 219-231.
- Bruner, J. (1990). Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva. Alianza editorial. Madrid, España.
- Bruner, J. (1994). Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bruner, J. (2001) Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Ediciones Morata
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Barcelona, México: Paidós.
- Bull, R. (2010), The investigative interviewing of children and other vulnerable witnesses: Psychological research and working/professional practice. *Legal and Criminological Psychology*, 15, 5-23. doi:10.1348/014466509X440160
- Cantón, J. y Cortés, M. (2000). *Guía para la Evaluación del Abuso Sexual Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Capella, C. (2011). Hacia narrativas de superación: el desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia de agresión sexual a la identidad personal. Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología, Universidad de Chile.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol13 issue2-fulltex-281
- Capella, C. (2015). Desequilibrio y pérdida de coherencia narrativa en la construcción de identidad: contribución Piagetiana a la comprensión del trauma en adolescentes víctimas de agresiones sexuales. Manuscrito no publicado.
- Capella, C., Contreras, L. & Vergara, P. (2004). Análisis de testimonio infantil desde una perspectiva evolutiva. En E. Escaff Silva y F. Maffioletti Celedón (Ed.), *Psicología Jurídica: Aproximaciones desde la experiencia* (pp. 99-121). Universidad Diego Portales.
- CAVAS (2003). Centro de asistencia a víctimas de atentados sexuales CAVAS Metropolitano: 16 años de experiencia. Policía de investigaciones de Chile.
- Cole, P. y Putnam, F. (1992). Effect of incest on self and social functioning: a developmental psychopathological model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 174-183.
- Código penal Chileno. Ley 19.927. Gobierno de Chile.
- Cronch, L., Viljoen, J. y Hansen, D. (2006). Forensic interviewing in child sexual abuse cases: Current techniques and future directions. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 195- 207.
- Cutajar, M., Mullen, P., Ogloff, J., Thomas, S., Wells, D., Spataro, J. (2010). Psychopathology in a large cohort of sexually abused children followed up to 43 years. *Child abuse and neglect*, 34, 813-822.
- DiLillo, D. (2001). Interpersonal functioning among women reporting a history of child sexual abuse: Empirical findings and methodological issues. *Clinical Psychology Review*, 21, 553-576.
- Dimaggio, G. (2006). Disorganized narratives in clinical practice. *Journal of constructivist psychology*, 19, 103-108.
- Duero, D. y Arce, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2), 232-275.
- Echeburúa, E. y Gericachevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: Víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. (1ª ed.). Barcelona. España. Editorial Ariel.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuad Med Forense*, 12(43-44), 75-82.
- Erbes, C. (2004). Our constructions of trauma a dialectical perspective. *Journal of Constructivist Psychology*, 17, 201-220. doi:10.1080/10720530490447121
- Erbes, C. y Harter, S.L. (1999). Domain-specific cognitive complexity in survivors of child abuse. *Journal of Constructivist Psychology*, 12(3), 215-237. doi:10.1080/107205399266082
- Espinoza, A. y Buchanan-Arvay, M. (2004). Reconstruyendo identidades políticas: Las narrativas post- dictadura de chilenos en el exilio. Traducción disponible en www.inteco.cl, del original en inglés en *Journal of Constructivism in the Human Sciences*, 9(1), 91- 110.
- Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia (3ª edición)*. Bilbao:

- Editorial Desclée de Brouwer.
- Feltis, B., Powell, M. B., Snow, P. y Hughes-Scholes, C. H. (2010). An examination of the association between interviewer question type and story-grammar detail in child witness interviews about Abuse, *Child Abuse & Neglect*, 34, 407-413. doi:10.1016/j.chiabu.2009.09.019.
- Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 18(5), 409-417.
- Finkelhor, D. (1995). The victimization of children: A developmental perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(2), 177-193.
- Finkelhor, D. y Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: a conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(4), 530-541. doi:10.1111/j.1939-0025.1985.tb02703.x
- Freeman, J., Epston, D. y Lobovits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños*. Barcelona: Paidós.
- Fundación Amparo y Justicia (2014). Anexo de indicación sustitutiva Proyecto de Ley Boletín N° 9.245-07 observación Fundación Amparo y justicia.
- Foster, J. y Hagedorn, B. (2014). Through the eyes of the wounded: a narrative analysis of children's sexual abuse experiences and recovery process. *Journal of Child Sexual Abuse*, 23(5), 538-557. doi:10.1080/10538712.2014.918072
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe
- García, R., Mellado, A. y Santillán, L. (2010). Pérdida y duelo infantil: una visión constructivista narrativa. *Alternativas en Psicología*, 15(23), 58-67
- Gonzales, O. (2002). *Psicoterapia cognitiva narrativa: Manual de terapia breve*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Gómez, T., Cifuentes, B. y Sieverson, C. (2010). Características asociadas al abuso sexual infantil en un programa de intervención especializada en Santiago de Chile. *SUMMA Psicológica UST*, (7)1, 91-104.
- Harter, S. (2001). Constructivist psychology of child abuse and implications for psychotherapy, *The Humanistic Psychologist*, 29, 40-69, doi:10.1080/08873267.2001.9977007
- Harter, S., Erbes, C., y Hart, C. (2004). Content analysis of the personal constructs of female sexual abuse survivor elicited through thought repertory grid technique. *Journal of Constructivist Psychology*, 17(1), 27-43. doi:10.1080/10720530490250679
- Huerta, S., Maric, V. y Navarro, C. (2002). Factores que intervienen en el impacto del abuso incestuoso sobre la víctima. *Terapia Psicológica*, 38(2), 117-124.
- Ibaceta, F. (2007). Agresión sexual en la Infancia y viaje al futuro: clínica y psicoterapia en la edad adulta. *Terapia psicológica*, 25(2), 189-198. doi:10.4067/S071848082007000200010
- Juárez, J. R. (2006). *La evaluación del testimonio infantil en abusos sexuales*. Capítulo del libro 'Psicología Criminal' de Soria Verde, M. A. y Sáiz Roca, D. (coordinadores). Madrid. Pearson Educación.
- Juarez, R. y Berga, E. (2010). Entrevistando a niños preescolares víctimas de abuso sexual y/o maltrato familiar: eficacia de los modelos de entrevista forense. *Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada en el Ámbito Social y Criminológico. España*.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el Lenguaje: del feto al adolescente*.

Madrid: Ediciones Morta.

- Kogan, S. (2004). Disclosing unwanted sexual experiences: Results from a national sample of adolescent women. *Child Abuse & Neglect*, 28(2), 147-165.
- Lama, X. (2014). *Narrativas de superación de adolescentes que han sido víctimas de agresiones sexuales y de sus terapeutas*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología. Universidad de Chile.
- Lamb, M.B. (2010). Investigative Interviewing of child witnesses. Masterclass lecture 3rd Annual conference of the International Investigative Interviewing research group, 22–24 June 2010, Stavern Norway.
- López, F., Hernández, A., Carpintero, E. (1995) Los abusos sexuales de menores: Concepto, prevalencia y efectos. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 77-98.
- Macurán, G. (2003). *Efectividad de la psicoterapia cognitiva constructivista evolutiva en el desarrollo de la organización del sí mismo en niños*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología. Universidad de Chile, Santiago. Chile
- Mahoney, M. (2005). *Psicoterapia constructivista, una guía práctica*. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Martínez, A. y Ochotorena, J.(1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Ed. Martinez Roca. Barcelona. España
- Ministerio Público (2012).Cuenta Pública Fiscalía.
- Mossige, S., Jensen, T., Gulbrandsen, W., Reichelt, S. y Tjersland, O. A. (2005). Children's narratives of sexual abuse: what characterizes them and how do they contribute to meaning-making?. *Narrative Inquiry*, 15(2), 377-404.
- Navarro, C., Mettifogo, D. y García, F. (2012). Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales. Postulación a Fondo Bicentenario, Universidad de Chile, Santiago.
- Neimeyer, R. y Stewart, A. (1996). Trauma, healing, and the narrative emplotment of loss. *Families in society*, 77(6), 360-375.
- Neimeyer, R., Herrero, H. y Botella, L. (2006). Chaos to coherence: psychotherapeutic integration of traumatic loss. *Journal of constructivist psychology*, 19, 127-145.
- Nelson, K. (1991). *Events, narratives, memory: What develops?* Ponencia presentada a The Minnessota Symposium in Child Development, Emotion and Memory, Institute for Child Development, Institute of Minnessota.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2009). Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory. *Chile Lang*, 36, 225-233.
- Noll, J. (2008). Invited Commentary. Sexual abuse of children: unique in its effects on development. *Child abuse and Neglect*, 32, 603-605.
- Orbach, Y. y Lamb, M. (2000). Enhancing children's narratives in investigative interviews. *Child abuse and Neglect*, 24(12), 1631-1648. [doi:10.1016/S0145-2134\(00\)00207-6](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00207-6)
- Papalia, D. y Wendkos Olds, S. (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. (5a. ed.). Mexico: Mc Graw Hill.
- Peterson, C. y Roberts, C. (2003). Likemother, like daughter: Similarities in narrative style. *Developmental Psychology*, 39(3), 551–562.
- Pérez Benítez, C. I., Vicente, B., Zlotnick, C., Kohn, R., Johnson, J., Valdivia, S., y

- Rioseco, P. (2009). Estudio epidemiológico de sucesos traumáticos, trastorno de estrés post-traumático y otros trastornos psiquiátricos en una muestra representativa de Chile. *Salud Mental Mexico City, Mexico*, 32(2), 145-153.
- Phillips, A. y Daniluk, J. (2004). Beyond "survivor": How childhood sexual abuse informs the identity of adult women at the end of the therapeutic process. *Journal of Counseling and Development*, 82(2), 177-184.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de Psicología*. Colombia: Editorial Labor. (Orig. 1964).
- Putnam, F. (2003). Ten-Year research update review: Child sexual abuse. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 42(3), 269-278.
- Powell, M. y Snow, P. (2007). Guide to questioning children during the free-narrative phase of an investigative interview. *Australian Psychologist*, 42(1), 57- 65.
- Powell, M.B., Fisher, R.P., y Wright, R. (2005). Investigative interviewing. In N. Brewer y K. Williams (Eds.), *Psychology and law: An empirical perspective* (pp. 11-42). New York, NY: Guilford.
- Powell, M., Hughes-Scholes, C., Smith, R. y Sharman, S. (2014) The relationship between investigative interviewing experience and openended question usage, *Police Practice and Research: An International Journal*, 15(4), 283-292. doi:10.1080/15614263.2012.704170
- Quiroga, F. (2005) *Estudio de la Organización de la Estructura de Personalidad en Niños entre 5 y 8 años de edad, que presentan un Trastorno de Inestabilidad Emocional de tipo Limítrofe, a través del Test de Rorschach*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, Mención Psicología Clínica Infanto-Juvenil. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Ricoeur, P. (1980). Narrative time. *Critical inquiry*, 7(1), 169-190.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage Publications.
- Roberts, K. P. y Powell, M. B. (2001). Describing individual incidents of sexual abuse: A review of research on the effects of multiple sources of information on children's reports. *Child Abuse & Neglect*, 25(12), 1643-1659.
- Robinaugh, D. y McNally, R. (2011). Trauma Centrality and PTSD Symptom severity in adult survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Traumatic Stress*, 24(4), 483-486.
- Salinas, M. (2006). *Contexto de la ocurrencia de la victimización sexual: Relevancia diagnóstica*. Opúsculos de derecho penal y criminología. Córdoba. Argentina. Ed. Lerner.
- Sanz, D. y Molina, A. (1999). *Violencia y abuso sexual en la familia*. Argentina. Editorial Lumen/Hvmanitas.
- Sepúlveda, G. (2001). Organizaciones evolutivas de la depresión y su tratamiento desde una perspectiva cognitiva evolutiva constructivista. Jornada clínica Trastornos del ánimo de tipo depresivo en la infancia y adolescencia. *Asociación de psicólogos infanto juveniles, año 2001, N° 1*.
- Sepúlveda, G. (2008). Perspectiva constructivista evolutiva en psicología clínica infanto juvenil. En: Kaulino, A. y Stecher, A. (eds.). *Cartografía de la Psicología contemporánea: pluralismo y modernidad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Sepúlveda, G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago:

- Mediterráneo.
- Sepúlveda, G. y Capella, C. (2012). Desarrollo psicológico del escolar y sus trastornos: lo evolutivo y lo psicopatológico. EnC. Almonte y E. Montt (Eds.), *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp. 33-48). Santiago: Mediterráneo.
- Sermpezis, C. y Winter, D. (2009). Is trauma the product of over- or under-elaboration? A critique of the personal construct model of posttraumatic stress disorder. *Journal of Constructivist Psychology*, 22(4), 306-327. doi:10.1080/10720530903113862
- Sewell, K. y Williams, A. (2002). Broken narratives: trauma, metaconstructive gaps, and the audience of psychotherapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 15(3), 205-218. doi:10.1080/10720530290100442
- Snow, P. y Powell, M. (2008). Oral language competence, social skills and high-risk boys: what are juvenile offenders trying to tell us?. *Children and Society*, 22, 16-28. doi:10.1111/j.1099-0860.2006.00076.x
- Tolchinsky, L. (2007). El desarrollo de la narración oral y escrita más allá de la infancia. *Coloquio Internacional: Las narrativas y su impacto en el desarrollo infantil*. México DF: México
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2012. Cuarto estudio de maltrato infantil realizado en Chile. <http://unicef.cl/web/publicaciones-cifras-de-infancia>
- UNICEF, Universidad Diego Portales (2006). Informe Final “Niños, niñas, adolescentes víctimas de delitos sexuales en el marco de la reforma procesal penal”, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, Universidad Diego Portales, Santiago, mimeo. Disponible en: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/173/Informe%20final.pdf
- White, M. y Epton, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Wright, R., Powell, M. B. y Ridge, D. (2007). What criteria do police officers use to measure the success of an interview with a child witness?. *Psychology, Crime & Law*, 13(4), 395-404. doi:10.1080/10683160601060754

Anexos

Anexo 1: Protocolo de Entrevista

Anexo 2: Definiciones Operacionales

Anexo 3: Consentimiento Informado de participación en entrevistas

Anexo 4: Asentimiento Informado de participación en entrevistas

Método Estándar de Entrevista-1

PROTOCOLO¹

Fuera de Cámara

Preséntese al niño

Organización de la Sala

Asegúrese de que usted, como entrevistador, esté familiarizado con la sala de entrevista. Muéstrela al niño la organización de la sala, usando esto como una oportunidad para construir una relación de confianza con el niño. Explique al entrevistado que la sala tiene cámaras y micrófonos, los que permitirán grabar la conversación una vez que sean encendidos. Muéstrese seguro, sea natural y asegúrese de que su lenguaje corporal se muestre relajado; esto reducirá la ansiedad que el entrevistado pudiese tener.

Listos para Grabar

Asegúrese que el entrevistado se encuentre cómodo y listo para comenzar el proceso de grabación. Si el entrevistado no estuviera listo, pregunte, “¿Hay algo que pueda hacer para que te sientas más cómodo?” Si es posible, haga lo que el entrevistado pida.

ENCIENDA LA CÁMARA Y COMIENCE A GRABAR

1. Introducción

(En un tono formal, no dirigido al niño).

La fecha de hoy es y la hora es.....

Mi nombre es (y está conmigo[cuando haya otro entrevistador presente]).

Estamos en..... (establezca la ubicación de la entrevista).

Me encuentro con (indique el nombre completo del entrevistado y también el nombre de preferencia si este es diferente del nombre completo del entrevistado), quien tiene años y está de

¹ Para facilitar la lectura, en este documento usaremos el género masculino para referirnos tanto a hombres como a mujeres.

cumpleaños el día (Si hubiese un intérprete presente, por favor, solicítele que se presente a sí mismo ante la cámara).

“Gracias por venir a conversar conmigo. Mi trabajo es hablar con niños (jóvenes) acerca de cosas que han ocurrido, para que puedan contar lo que ha pasado. ¿Me vas a contar lo que ha pasado?”

2. Reglas Básicas

“Tengo algunas cosas que decirte antes de que empecemos.”

“Puedes tomarte un descanso cuando lo necesites.”

“Puedes usar las palabras que quieras.”

“Voy a escribir cosas mientras tú hablas. Me ayudará a recordar lo que digas.”

“Podría preguntarte cosas que no entiendas. Sólo dime ‘No entiendo’.”

[Pausa]

“Yo podría preguntarte algo que no sepas. Sólo di: ‘No sé’.”

[Pausa]

“Yo me puedo equivocar, si eso pasa, tú tienes que decírmelo. Recuerda que yo no sé lo que pasó.”

“Así es que, por ejemplo, si yo digo que tú eres un niño (niña), ¿Qué dirías?”

Si el niño no responde verbalmente, diga: “¿Eres un niño (*niña*)?”

Si el niño niega, pero no corrige, diga: “Bien, no eres un niño, así que tú dices ‘{Nombre del entrevistador}: No, soy una niña’.”

Si el niño corrige, diga: “Está muy bien que me corrijas. Tú no eres un niño, eres una niña.”

3. Entrenamiento de la memoria episódica

El propósito del entrenamiento de memoria episódica es permitirle al niño practicar respuestas a preguntas abiertas acerca de un evento específico agradable del pasado, lo que tiene el beneficio añadido de la construcción de la relación de confianza.

Si el niño revela tempranamente el abuso (previo al término del entrenamiento), escuche lo que el niño tiene que decir y no lo interrumpa. Luego tome conocimiento diciéndole: “**Gracias por contarme eso, es importante y quiero que me cuentes sobre eso, pero primero me gustaría conocerte mejor. ¿Te parece bien?**”

Comience diciendo: “Empecemos. Primero me gustaría conocerte mejor.”

3a. Eligiendo un Evento

“Cuéntame algo entretenido que hayas hecho.”

Si el niño no responde diga: "Cuéntame algo entretenido que hayas hecho ayer."

Si el niño sigue sin responder, ofrézcale dos opciones (preferentemente entregadas por el cuidador previo a la entrevista) con un tono que invite a hablar y luego repita la indicación nuevamente. Por ej., **“¿Jugar a la pelota? ¿Dibujar? Cuéntame algo que te guste hacer.”**

3b. Estimulando detalles acerca de algún evento específico

“¿Has (hecho/ido a) X una vez o más de una vez?”

(Si el evento ha ocurrido de manera repetida) **“Cuéntame todo acerca de la última vez que hiciste/fuiste a [EVENTO].”**

Si el niño se refiere a la ocurrencia específica del evento (ej., Fui a ver una película el martes pasado), continúe con ese acontecimiento en vez de “la última vez.”

(Si el evento fuese único) **“Cuéntame acerca de cuándo hiciste/fuiste a [EVENTO].”**

3c. Indicaciones útiles para la fase de práctica (entrenamiento memoria episódica) y para la exploración de episodios en la fase sustantiva.

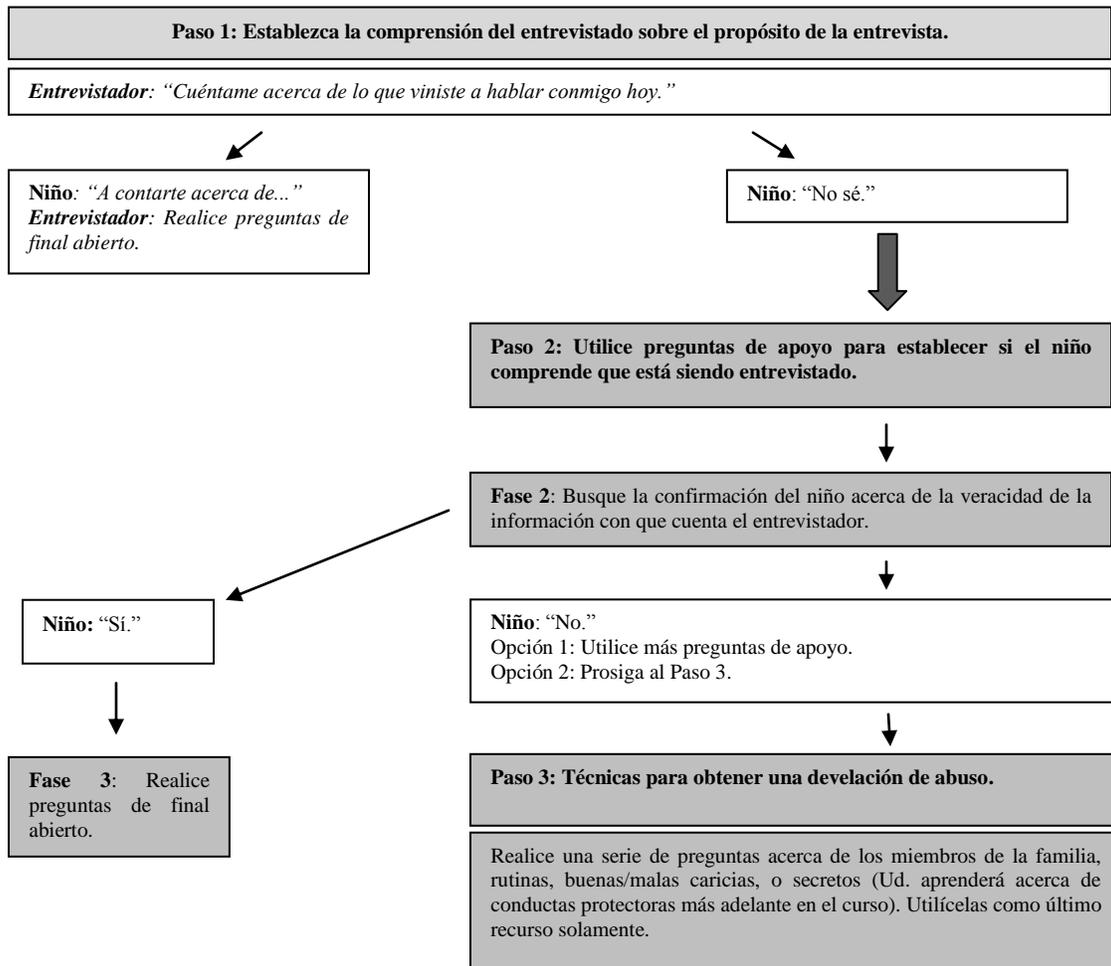
Use cualquiera de las siguientes indicaciones para alentar al niño a hablar acerca del evento por 3 - 5 minutos.

- ¿Qué pasó entonces?
- ¿Qué pasó después?
- ¿Qué pasó después de eso?
- Cuéntame más acerca de...
- ¿Qué más pasó?
- ¿Y entonces qué pasó?
- Cuéntame todo lo que pasó desde el momento [en que] (parte del evento)
- ¿Qué pasó cuando...?
- Cuéntame más acerca de la parte donde...
- Tu dijiste que X. Cuéntame más acerca de X.

Aliente al niño a que diga *qué pasó*, en lugar de dar información descriptiva.

4. Fase Sustantiva

“Gracias por contarme sobre [EVENTO]. Ahora cuéntame por qué estás aquí hoy.”



4a. Identificando incidentes múltiples

Una vez que el niño ha entregado un relato relacionado con abuso, pregunte:

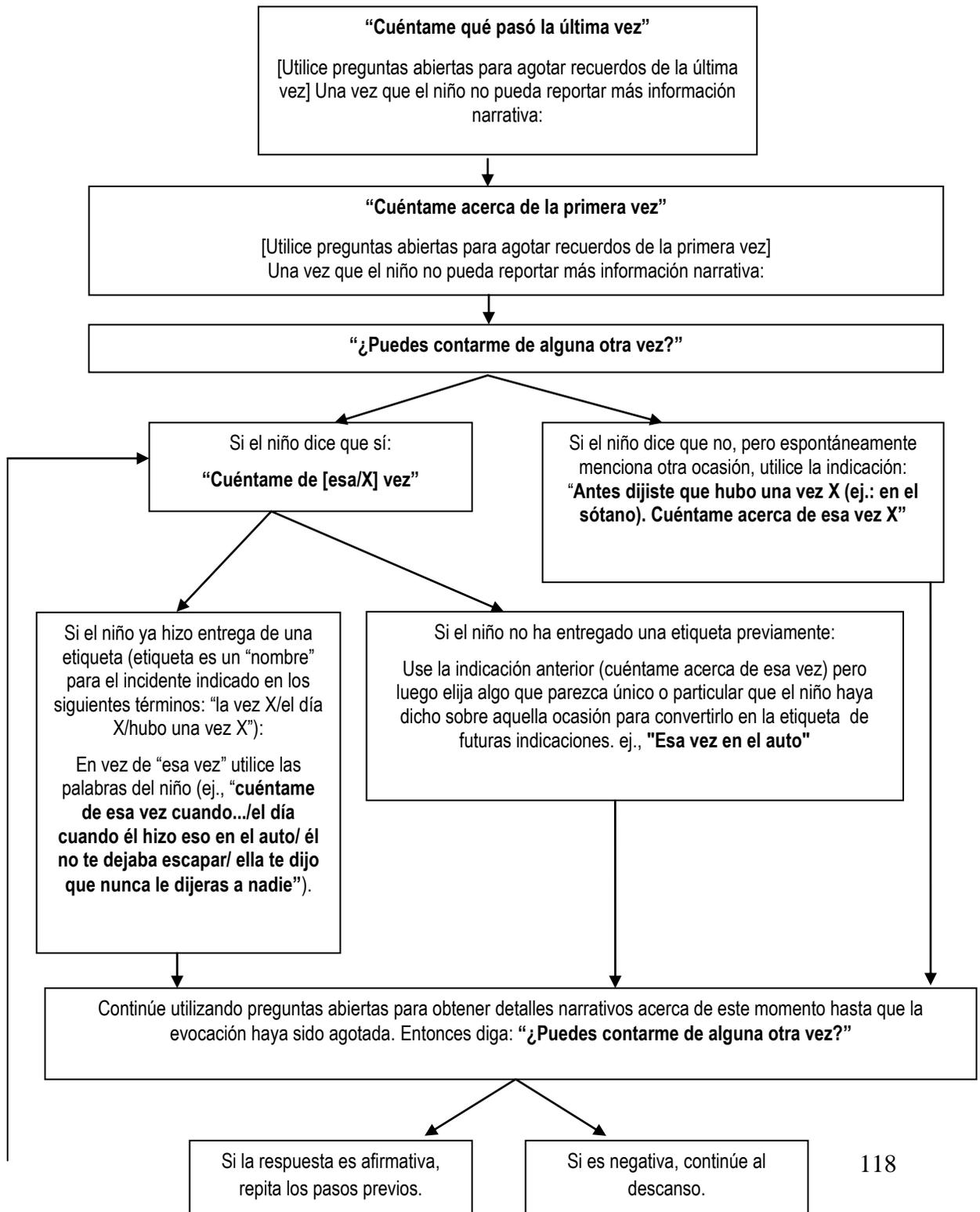
“¿Pasó X [abuso develado por el niño, en sus propias palabras] una vez?

¿Pasó X [abuso develado por el niño, en sus propias palabras] más de una vez?”

4b. Obteniendo información acerca de episodios específicos

Cada vez (o siempre) que sea posible, utilice preguntas abiertas para obtener una narrativa completa, que sea relevante desde un punto de vista forense. Intente abstenerse de realizar preguntas específicas acerca de acontecimientos individuales hasta después del descanso.

Siga los pasos presentados a continuación en el flujograma cuando le haga preguntas al niño durante esta fase de la entrevista.



5. Descanso

“Voy a ir a la sala de al lado para revisar unas cosas.” [Si sabe que sólo se tomará unos minutos, diga:]
“No me voy a demorar mucho. Quédate sentado, yo ya vuelvo.”

Si anticipa que estará fuera de la habitación por más de unos minutos, permita al niño volver con su cuidador en la sala de espera. Enfatique al cuidador que no deben hablar sobre el tema de la entrevista con el niño.

Indique la hora y fecha y apague la cámara (no finalice la grabación aún).

Una vez que el niño esté listo para retomar la entrevista, encienda la cámara y nuevamente **indique la hora y la fecha.**

Pregunte al niño si habló con alguien afuera de la sala de entrevista sobre el evento por el que usted le está entrevistando.

Si el niño dice que no, usted puede retomar la entrevista.

Si el niño dice que sí, debe preguntarle qué dijo y a quién lo dijo.

6. Preguntas adicionales

Si algunos de los detalles centrales de la denuncia todavía faltan o no están suficientemente claros después de agotar las preguntas abiertas, es necesario hacer preguntas adicionales. Si falta alguna información muy específica puede ser necesario hacer más preguntas. Cuando sea posible, las preguntas específicas deberían ser de tipo **S.A.F.E** (lenguaje **S**imple, **A**usencia de detalles específicos o técnicas coercitivas, **F**lexibilidad por parte del entrevistado para elegir los detalles que serán reportados y **E**stimulación para generar una respuesta elaborada).

En primer lugar, fije la atención del niño en el detalle mencionado y en el evento específico al que se está refiriendo, luego haga la pregunta focalizada. Discuta los incidentes en el mismo orden que cuando se hicieron las preguntas abiertas, y agote cada pregunta antes de continuar con la siguiente.

Aclare cualquier duda de ser necesario y asegure que el niño haya dicho todos los detalles de la agresión.

<u>Formato General de Preguntas</u>	Tú dijiste que [persona/objeto/actividad] [evento], [finalización de la pregunta focalizada.]
<u>Específicas:</u>	<i>[Respuesta del niño.]</i>
	[Preguntas abiertas].

Vea el Apéndice A para ejemplos de preguntas adicionales.

7. Primera Denuncia (de ser requerida)

Asegúrese que ha obtenido toda la información necesaria del niño en relación a la primera denuncia. Debe intentar obtener detalles de lo siguiente:

- **¿Le contaste a alguien acerca de X (Evento)?**
- **¿Quién fue la primera persona a la que le contaste?**
- **¿Qué le dijiste a ella/él?**
- **¿Recuerdas cuando le dijiste a ella/él?**

8. Nuevos Delitos (de ser requerido)

“¿Hay algo más que quieras contar?”

(Si es requerido) **“Cuando pasó eso [evento], ¿Se usó alguna cámara, computador o celular?”**

De ser afirmativo diga: **“Cuéntame sobre eso.”**

Usted debe establecer qué tipo de aparato fue usado y dónde se encuentra ese aparato en la actualidad.

9. Verdad y Declaración (de ser requerido)

Para niños menores de 12 años: **“¿Todo lo que me has dicho ha sido la verdad?”**

Si el niño dice que sí: Continúe al paso 10.

Si el niño dice que no: Explore a lo que el niño se refiere.

APAGUE LAS CÁMARAS

10. Cierre

“Gracias por hablar conmigo hoy.”

Realice las siguientes preguntas utilizando un lenguaje acorde a la edad del niño. No todas las preguntas son necesarias en todos los casos.

“¿Quieres preguntarme algo?”

“¿Hay algo más que me quieras contar?”

“¿Sabes si a algún otro niño [joven] le ha pasado lo mismo con [sospechoso]?”

“¿Alguien más alguna vez te ha hecho algo así antes?”

Si el niño dice sí: Explore brevemente.

Si el niño desea realizar una develación acerca de otra persona, usted necesitará terminar la presente entrevista y comenzar una nueva con un nuevo set de discos (de grabación). Si el niño se muestra fatigado, usted probablemente necesitará agendar una nueva cita de entrevista.

“¿Si esto vuelve a ocurrir a quién le contarías?”

“¿Tienes alguna pregunta?”

“Si quieres hablar conmigo de nuevo o si te acuerdas de algo que quieras contarme puedes volver cuando quieras. Sólo di (nombre)/llámame a este número [entregue tarjeta de presentación].”

11. Tema Neutral

Cierre con un tema neutral no asociado con el evento crítico puede ser algo que el niño o el cuidador mencionaron que harían después (de la entrevista), o algo de la fase de construcción de la relación de confianza por un par de minutos.

Apéndice A: Preguntas adicionales

Tabla de ejemplos:

La tabla a continuación provee una lista de ejemplos de preguntas que usted *podría necesitar* preguntar en esta etapa de la entrevista. El número de las preguntas requeridas dependerá de lo que el niño haya reportado en su narrativa libre, su jurisdicción y sus habilidades como entrevistador.

<u>En qué profundizar</u>	<u>Ejemplo</u>
Para confirmar lugar/localización del evento	Dijiste que estuviste en el campo la última vez ¿En qué lugar del campo estabas tú? [Espere una respuesta] ¿Qué pasó en el campo?
Para confirmar las personas presentes en el evento	Antes dijiste que un/a amigo/a estaba ahí cuando pasó X. ¿Cómo se llama? [Espere una respuesta]. Cuéntame cuando X (nombre de la persona) estuvo ahí.
Para confirmar en que parte ocurrieron las tocaciones	Dijiste que él te tocó la última vez. ¿Te tocó sobre la ropa o bajo la ropa? [Espere una respuesta]. Cuéntame que pasó cuando él te tocó sobre/bajo la ropa la última vez.
Para confirmar identificación de partes del cuerpo	¿De qué otra manera le dices a [término utilizado por el niño]? ¿Dónde está tu [término utilizado por el niño]? ¿Para qué sirve tu [término utilizado por el niño]?
Para confirmar detalles de revelación previa	Alguien dijo que hablaste con X en [fecha/lugar]. ¿Hablaste con X en [fecha/lugar]? [Espere una respuesta]. Cuéntame todo lo que pasó cuando hablaste con X en [fecha/lugar].
Para confirmar verbalizaciones	¿El [agresor] te dijo algo? ¿Qué dijo el [agresor]?

Anexo 2: Definiciones operacionales

Cabe señalar que todas las definiciones conceptuales de las variables han sido extraídas del Diccionario de la Lengua Española de La Real Academia Española, 23^o edición, 2014.

1. Persona

Definición conceptual: Individuo de la especie humana. Hombre o mujer. Personaje que tome parte en la acción de una obra literaria. Sujeto de derecho. Supuesto inteligente.

Definición operacional: Toda persona o personaje que aparezca en la narración. Cuando el niño/a se refiere a la misma persona pero con otro nombre, NO se cuenta como detalle nuevo. Incluye animales.

2. Objeto/Cosa

Definición conceptual: Todo lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, real o abstracta. Objeto inanimado por oposición a ser viviente.

Definición operacional: Todo objeto o cosa material que aparezca en la narración del niño/a, considerando balde, puerta, agua.

3. Sensación

Definición conceptual: Impresión que las cosas producen por medio de los sentidos. Efecto sorpresa, generalmente agradable, producido por algo en un grupo de personas. Corazonada o presentimiento de que algo va a suceder.

Definición operacional: toda referencia a características percibidas a través de los sentidos (ej: olía mal, hacía frío, estaba rico), tanto en primera como en tercera persona.

4. Respuesta Central

Definición Operacional: Cualquier respuesta que reporte información *única* proporcionada por el niño/a que era integral y crucial para entender el relato. Además, la información hace avanzar el punto de referencia temporal de la narración (Soto, 2011, Citado en Azócar, 2015).

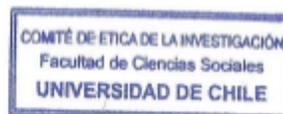
5. Respuesta Periférica

Definición Operacional: Cualquier respuesta que reporte información *única* proporcionada por el niño/a que no era integral y crucial para entender el relato. La información proporcionada no avanza en la referencia temporal narrativa (Soto, 2011, citado en Azócar, 2015).

Anexo 3: Consentimiento informado de participación en entrevistas



Departamento de Psicología
FACSO
Universidad de Chile



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a representante legal:

Nos dirigimos a usted con la intención de solicitar su colaboración en la realización de un estudio que está siendo desarrollado por el Núcleo de Investigación Infancia y Justicia de la Universidad de Chile que tiene como finalidad generar herramientas destinadas a favorecer el buen trato a niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) en el contexto judicial, específicamente de NNA que han sido vulnerados en sus derechos. El estudio se titula "Desarrollo de instrumentos para prevenir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales" y busca específicamente validar y adaptar para Chile un modelo de entrevista para NNA que ya ha sido utilizado en otros países.

El objetivo general de este estudio es ayudar a reducir el impacto negativo que puede tener en NNA que han sido vulnerados en sus derechos, el momento de ser entrevistados para entregar su testimonio como parte del proceso judicial. Para esto el presente estudio busca desarrollar un Modelo de Entrevista Investigativa que asegure que los NNA sean entrevistados por personal altamente especializado y bajo procedimientos que aseguren calidad técnica y buen trato. Para lograr esto, hemos adaptado la mejor metodología disponible a nivel mundial en el campo de la entrevista a NNA víctimas. Este trabajo ha involucrado la adaptación de un protocolo de entrevista usado a nivel internacional y el desarrollo de un sistema de entrenamiento que asegura formar entrevistadores especializados y de primer nivel.

Estimamos que la aplicación de este Modelo en Chile permitirá reducir el impacto negativo que tiene esta etapa de la investigación judicial (declaraciones) en las víctimas infantiles de delitos sexuales, obteniendo un testimonio de alta calidad en menor tiempo y con preguntas que no involucren daño para los NNA. No obstante, para poder comprobar lo anterior es necesario utilizar este Modelo en población nacional de estas características. Es en este punto en que requerimos de su colaboración a través de la autorización para que un/a entrevistador/a altamente capacitado y especializado, pueda aplicar este Modelo de Entrevista Investigativa con su representado/a, de manera de obtener su testimonio. Específicamente requerimos de su autorización para realizar una entrevista a su representado/a, en la que se le pedirá que narre el hecho denunciado y a partir de preguntas abiertas se buscará favorecer la entrega de la mayor cantidad de información posible para él/ella.

La entrevista será realizada por un/a profesional especialmente entrenado/a, el/la que está capacitado/a para identificar cualquier eventual malestar que pueda sufrir su representado/a durante la entrevista, ofreciendo la debida contención. Asimismo, el/la entrevistador/a trabajará de manera coordinada con la Unidad de Atención a Víctimas y Testigos del Ministerio Público, informando oportunamente a esta instancia respecto de eventual necesidad de apoyo psicológico, social, médico o

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 *Ñuñoa *Código Postal 605 033 1*^{Santiago} *Chile

Fono: 29787795 *email: nucleoinfanciaijusticia@gmail.com

Casilla 10.115 Correo Central

www.facso.uchile.cl/psicologia www.infanciaijusticia.uchile.cl



de otro orden detectada durante la entrevista, para su pronta derivación a un centro especializado.

Es muy importante señalar que la entrevista será parte del proceso de investigación judicial en curso, pudiendo reemplazar otras posibles diligencias que se desarrollan de manera regular con este mismo fin en investigaciones por delitos sexuales contra menores de edad (Ej, entrevista policial o entrevista por parte del fiscal).

Esta entrevista será videograbada y transcrita, de manera que la información recabada quedará a disposición del proceso de investigación judicial y bajo responsabilidad del fiscal que investiga la causa. De manera excepcional, el equipo de investigación que dirijo tendrá acceso a la entrevista realizada. Bajo estas condiciones, todo el material recabado será utilizado únicamente para fines académicos y formativos, manteniendo siempre la más estricta confidencialidad de su representado/a, lo que implica resguardar cualquier característica personal que pudiera permitir identificarlo/a directamente (Su nombre en las transcripciones y su rostro en los videos). Al final de este estudio, el investigador responsable conservará copias digitales del material audiovisual y las transcripciones de las entrevistas, bajo los estándares de confidencialidad ya referidos, y su uso posterior será estrictamente académico o para formación de futuros entrevistadores.

Su consentimiento para la participación de su representado/a en este estudio, será una aporte para probar la efectividad de este Modelo de entrevista en nuestro país, contribuyendo así al desarrollo de instrumentos que permitan ofrecer mejores tratos a NNA vulnerados en sus derechos. Sin embargo, es importante destacar que su participación en este estudio es absolutamente voluntaria, por lo que puede acceder o negarse a participar, sin que esto tenga ninguna consecuencia positiva o negativa para Ud. o para su representado/a. Asimismo, en caso de acceder a participar, tanto como Ud., como su representado/a tienen el derecho de restarse de la investigación en cualquier momento que lo estimen conveniente.

Ud tiene derecho a conocer los resultados. Para este último punto, se le pedirá a Ud. un correo electrónico de contacto, por medio del cual se le citará a una reunión informativa de los resultados, en la cual Ud. también podrá plantear sus inquietudes o las de su representado/a. También podrá consultar los resultados del estudio en la página web oficial del Núcleo de Investigación Infancia y Justicia: www.infanciajusticia.uchile.cl

Con posterioridad a haber recibido su consentimiento, su representado/a será igualmente informado/a y se le preguntará si desea participar, siendo su opinión vinculante. En caso de que Ud. o su representado/o no accedan participar en el estudio, éste/a será entrevistado bajo los procedimientos regulares y mediante las diligencias que el fiscal a cargo del caso ordene para este fin.

Le informamos además, que el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, evaluó el proyecto de investigación con la finalidad de resguardar el cumplimiento de las exigencias éticas en su implementación, específicamente en lo relativo al resguardo

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 *Ñuñoa *Código Postal 685 033 1*Santiago *Chile

Fono: 29787795 *email: nucleoinfanciajusticia@gmail.com

Casilla 10.115 Correo Central

www.facso.uchile.cl/psicologia www.infanciajusticia.uchile.cl



Departamento de Psicología

FACSO

Universidad de Chile

COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN
Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD DE CHILE

de la integridad de los involucrados en el estudio. Cualquier consulta que pudiese tener sobre estos aspectos y sobre los derechos que le competen a Ud. y su representado/a como participantes del estudio, puede formularse directamente a su Presidenta, la profesora Marcela Ferrer-Lues (Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Decanato, Ñuñoa; fono (56-2) 29789726; email comite.etica@facso.cl). Del mismo modo, en caso que usted tenga alguna duda o pregunta respecto de esta investigación, previo a decidir su participación o posteriormente en cualquier momento durante el proceso, se puede comunicar con el investigador responsable, Psicólogo Decio Mettifogo Guerrero, al fono (56-2) 2978 7795, al correo electrónico nucleoinfanciajusticia@gmail.com o a la dirección Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa.

En caso que su respuesta sea positiva, y con el fin de completar los datos de la investigación, le solicitamos que por favor firme el Formulario de Consentimiento que se adjunta. Desde ya agradecemos su disposición.

Le saluda cordialmente,

Decio Mettifogo Guerrero
Director
Núcleo de Investigación Infancia y Justicia

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 *Ñuñoa *Código Postal 685 033 1*Santiago *Chile
Fono: 29787795 *email: nucleoinfanciajusticia@gmail.com
Casilla 10.115 Correo Central
www.facso.uchile.cl/psicologia www.infanciajusticia.uchile.cl



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, representante legal de _____ quien ha sido invitado/a a participar en la investigación "Desarrollo de instrumentos para prevenir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales" del Núcleo Infancia y Justicia de la Universidad de Chile y financiado por FONDEF, he leído y comprendido la información del documento de consentimiento y mis dudas (de presentarlas) han sido aclaradas.

Acepto voluntariamente que mi representado/a sea entrevistado/a para los fines detallados en este documento y que se utilice la información obtenida. También acepto que la entrevista a mi representado/a sea grabada y transcrita.

FIRMA REPRESENTANTE LEGAL

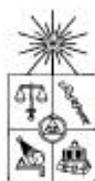
FIRMA INVESTIGADOR

Correo de contacto: _____

Documento se firma en dos ejemplares

Santiago, ____ de _____ 2015

Anexo 4: Asentimiento informado de participación en entrevistas



Departamento de Psicología
FACSO
Universidad de Chile



Asentimiento Informado

Estimado/a

Te invitamos a participar de la investigación "Desarrollo de instrumentos para prevenir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales" del Núcleo Infancia y Justicia de la Universidad de Chile y financiado por FONDEF. El estudio trata sobre cómo entrevistar y hacer preguntas a niños y niñas como tú. Esta investigación busca mejorar la forma en que los niños y niñas son entrevistados.

Durante esta entrevista un/a profesional entrenado te hará preguntas para ayudarte a contar lo que te ha ocurrido. Esta entrevista será grabada para facilitar su análisis, sin embargo queremos que sepas que tu identidad será protegida y que no se utilizará tu nombre en el estudio. También que tus padres están en conocimiento de este estudio y han autorizado tu participación. Tu participación es voluntaria, así que puedes negarte a participar o retirarte de la investigación cuando tú quieras. Antes de decidir si participar o no, tienes derecho a hacer todas las preguntas que quieras.

Tu participación no tiene riesgos ni beneficios. Si no participas, serás entrevistado por un profesional designado por el tribunal.

Tus padres serán informados de los resultados de este estudio y ellos te podrán contar a ti de ello.

Si aceptas participar, por favor escribe tu nombre y firma. Este documento se firmará en dos ejemplares, quedando uno en tu poder.

FIRMA NIÑO/A, ADOLESCENTE

FIRMA INVESTIGADOR

Santiago, ____ de ____ de 2015

Agradeciendo tu colaboración, te saluda cordialmente,

Decio Mettifogo Guerrero
Director
Núcleo de Investigación Infancia y Justicia
Universidad de Chile

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 *Ñuñoa *Código Postal 685 033 1*Santiago *Chile
Fono: 2 978 7795 *email: nucleoinfanciajusticia@gmail.com
Casilla 10.115 Correo Central
www.facso.uchile.cl/psicologia www.infanciajusticia.uchile.cl