



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Narrativas de niños y niñas en etapa preescolar,
presuntas víctimas de agresión sexual, en el contexto
de la entrevista de investigación penal.

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora:

Lic. Fernanda Castillo Gallardo

Profesora Patrocinante:

Claudia Capella Sepúlveda

Profesora Guía:

Carolina Navarro Medel

Santiago, Agosto de 2017

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo, caracterizar las narrativas de preescolares de entre 3 y 6 años, presuntas víctimas de agresión sexual, en el contexto de la entrevista de investigación penal. Este estudio se enmarca dentro del estudio “Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile”.

Para dar cumplimiento al objetivo de esta investigación, se desarrolla un marco teórico para conceptualizar la problemática de las agresiones sexuales y el concepto de narrativas de trauma vinculadas a este tipo de experiencias, además se aborda el tema de la entrevista investigativa y estándares internacionales en los que las narrativas debieran ser producidas.

Posteriormente se realizan análisis de carácter cualitativo, específicamente análisis narrativo, de 12 entrevistas de niños y niñas preescolares en contexto de investigación judicial. Los resultados mostraron que las narrativas generalmente fueron descriptivas, estuvieron relacionadas a experiencias personales, e incluyeron a figuras significativas, tanto para referirse a situaciones cotidianas como a la situación abusiva. Respecto a la agresión sexual, las narrativas fueron construidas con mayor dificultad pero sin embargo, la mayoría de los niños y niñas entregó detalles concretos acerca de esta experiencia.

A partir de los resultados se concluye respecto a la importancia de la figura del entrevistador en la construcción de la narrativa, el contexto de la entrevista de investigación penal en el que esta se construye, así como los recursos narrativos utilizados por los niños y niñas para comunicar sus experiencias.

Palabras clave: Narrativas, preescolares, agresiones sexuales, entrevista investigativa.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
MARCO TEORICO.....	9
1. Desarrollo evolutivo en la etapa preescolar.....	9
1.1 Definición de desarrollo evolutivo infanto-juvenil.....	9
1.2 Área del desarrollo cognitivo.....	10
1.3 Área del desarrollo social.....	11
1.4 Área del desarrollo afectivo.....	11
1.5 Área del desarrollo moral.....	11
2. Narrativas.....	12
2.1 Narrativas desde el Constructivismo.....	12
2.2 Desarrollo del lenguaje y narrativas en Preescolares.....	13
2.3 Narrativas Traumáticas.....	17
3. Agresiones Sexuales.....	21
3.1 Prevalencia de agresión sexual infantil.....	22
3.2 Actos sexualmente abusivos.....	23
3.3 Estrategias de victimización explícitas e implícitas.....	24
3.4 Vínculo con el agresor.....	25
3.5 Frecuencia de la agresión.....	27
3.6 Proceso de Victimización.....	28
3.7 Consecuencias de la agresión sexual.....	29
4. Victimización secundaria.....	31
4.1 Participación de la víctima en el proceso penal.....	31
4.2 Definición de victimización secundaria.....	32
5. Entrevista investigativa.....	33
5.1 Tipos de preguntas.....	33
5.2 Protocolos de entrevista.....	34
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.....	38
METODOLOGIA.....	39
1. Diseño de investigación.....	39
2. Muestra.....	39

3. Técnica de producción de datos.....	44
4. Tipo de análisis.....	44
RESULTADO.....	48
1. Análisis temático de las narrativas.....	48
2. Análisis dialógico- performativo.....	70
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	79
REFERENCIAS.....	98
ANEXOS.....	109

INTRODUCCIÓN

La agresión sexual, ha sido considerada como una forma grave de maltrato infantil y un problema social de gran magnitud debido a que afecta la dignidad humana, constituyendo una vulneración grave de los derechos reconocidos en la Constitución Política y tratados de Derechos Humanos suscritos por el Estado de Chile, principalmente, la Convención sobre los Derechos del Niño (Ministerio de Salud, en adelante MINSAL y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en adelante UNICEF, 2011).

En nuestro país, al igual que en el resto del mundo, la situación es preocupante debido a la alta prevalencia de agresiones sexuales infantiles (Nahuelpán, 2002 en Centro de asistencia a víctimas de atentados sexuales, en adelante CAVAS, 2011; CAVAS, 2003; Ministerio Público, 2007-2010 en Maffioletti y Huerta, 2011; Nahuelpán y Varas, 2011, UNICEF, 2012), y al impacto que esto provoca en las víctimas, pudiendo afectarlas en distintas esferas de su desarrollo (CAVAS, 2003; CAVAS 2011; Echeburúa y Guerricaechevarría, 2011; MINSAL y UNICEF, 2011; Pinto y Silva, 2013).

Por otra parte, además de los efectos nocivos asociados a la experiencia abusiva, las víctimas deben enfrentarse a las dificultades que conlleva su paso por el sistema penal (Cantón y Cortés, 2000; CAVAS, 2003; Escaff, 2001 en CAVAS, 2011; Salinas, 2006), lo que podría llevar a una segunda victimización a causa de la reacción inadecuada por parte de las distintas instancias sociales e instituciones, como los operadores del sistema judicial, medios de comunicación, y el entorno social de la víctima (Albarrán, 1993; Barudy, 1998, 1999; CAVAS, 2003; Escaff, 2001 en CAVAS, 2011; Echeburúa, Corral y Amor, 2004; Marchiori, 1997; Ministerio Público, 2010; Salinas, 2006). Esto es especialmente relevante para los delitos sexuales, los cuales constituyen uno de los delitos con mayor dificultad probatoria, ya que por lo general, ocurren en contextos privados, en ausencia de testigos, y no siempre dejan rastros observables que puedan dar cuenta de su ocurrencia (Ministerio Público, 2008; Tenca, 2001). Por tanto, es muy probable que las víctimas sean la única fuente de información acerca de sus experiencias, convirtiéndose así el relato del niño/a, en una prueba fundamental. Esto sitúa al niño/a en una posición desventajosa, pues por una parte, es sometido a una repetición constante de entrevistas y pericias que va deteriorando su relato (Ceci y Bruck, 1995 en Wilson, Powell y McMeeken, 1999) lo cual ha sido especialmente asociado a una victimización secundaria en las víctimas (Centro de atención integral a víctimas de delitos violentos, en adelante CAVI, 2007), y por otra parte, su testimonio es constantemente cuestionado,

especialmente en el caso de preescolares, quienes se piensa que debido a características propias de su etapa evolutiva, no serían capaces de entregar un relato preciso para la investigación (Urra, 1993).

Estos cuestionamientos acerca de la capacidad narrativa en niños/as, podrían relacionarse a la escasez estudios respecto a qué características son esperables en narrativas de víctimas infantiles en el contexto nacional, pues la gran mayoría de la información documentada sobre el desarrollo narrativo en la infancia, viene de estudios internacionales (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005; Serra, Serrat, Sole, Bel y Aparici, 2013; Stein y Albro, 1997; Tolchinsky y Sandbank, 1990; Tomasello, 2003), desarrollados en países donde el contexto sociocultural puede ser muy diferente a la realidad nacional. Este aspecto es relevante pues se ha visto que el contexto influye en el desarrollo lingüístico y narrativo de los niños/as en la medida en que estas capacidades se desarrollan en la interacción con el entorno cercano (Capella, 2013; Hoff, 2006 en Papalia, Wendkos y Duskin, 2010; Tomasello, 2003).

Por otra parte, se ha planteado que muchas de las dificultades que puede presentar un niño/a en la entrega de un relato preciso sobre la experiencia abusiva, tienen que ver con la forma en que se realiza la entrevista, pues se ha visto que las entrevistas que incluyen mayor cantidad de preguntas sugestivas y engañosas, tienden a aumentar el número de errores y confusión en el relato del niño/a (Ceci y Bruck, 1995 en Wilson et al., 1999). En este sentido, muchos de los estudios internacionales respecto a entrevistas con niños y niñas que han sido víctimas de agresión sexual, ponen énfasis en la importancia del desarrollo de una entrevista investigativa, donde se adhiera a buenas prácticas de entrevista (Powell, Fisher y Wright, 2005). Pues se ha observado que “incluso niños de apenas cuatro años pueden proporcionar información precisa y de utilidad forense acerca de sus experiencias cuando son bien entrevistados” (Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin & Horowitz, 2007, p. 15). Esto da cuenta de que la entrega de un testimonio preciso no estaría determinada únicamente por la capacidad narrativa.

Sin embargo, a pesar del conocimiento disponible acerca de la importancia de desarrollar este tipo de entrevista que, además, se constituye en el modelo de entrevista estándar durante el proceso de investigación a nivel internacional, obteniendo resultados favorables en la narrativa de niños/as presuntas víctimas, en nuestro país esta modalidad de entrevista no la logrado implementarse de tal forma, por lo que la entrevista de

investigación penal utilizada actualmente en el contexto nacional, generalmente, no se ciñe a protocolos ni buenas prácticas de entrevista.

Respecto a lo anterior, en nuestro país ha surgido una preocupación por mejorar las prácticas de entrevistas con niños, niñas, y adolescentes víctimas de agresiones sexuales. Desde instituciones y universidades como la fundación Amparo y justicia (s.f), UNICEF y Universidad Diego Portales (2006), y la Pontificia Universidad Católica de Chile (Mide UC, 2009), se ha aportado con estudios y seminarios sobre la necesidad de una modalidad de entrevista investigativa única, basada en protocolos y buenas prácticas de entrevista en la investigación de casos que involucran a víctimas menores de edad. Por su parte, el Ministerio Público a partir del oficio FN N° 160 del Fiscal Nacional (2009), en un intento por unificar su actuación en delitos sexuales, publica el protocolo de entrevista “Guía de entrevista investigativa con niños, niñas, y adolescentes víctimas de delitos sexuales GEV” (Ministerio Público, 2012; Navarro, Mettifogo y García, 2012), entregando un modelo de entrevista basado en protocolos internacionales. Su objetivo, fue contar con un modelo único de entrevista investigativa, que contribuyera a la obtención de un relato detallado y preciso, con un mínimo de influencia sobre el entrevistado (Ministerio Público, 2012).

Asimismo, en el año 2014, el Poder Ejecutivo envió al Congreso el primer proyecto de ley que regula entrevistas investigativas grabadas en video y otras medidas de resguardo a menores de edad víctimas de delitos sexuales, el cual tiene como foco principal la aplicación de una nueva modalidad de entrevista video grabada, para obtener información de parte de un niño, niña o adolescente, sobre una situación abusiva denunciada. Esta forma de entrevista busca resguardar al niño/a de la nueva victimización ya que disminuye la probabilidad de que el niño/a sea entrevistado nuevamente (Fundación Amparo y Justicia, s.f; Wilson et al., 1999).

Desde su primera formulación, el proyecto ha sufrido una serie de cambios que buscan mejorarlo para cumplir así el objetivo final de evitar la victimización secundaria en las presuntas víctimas. Actualmente el proyecto se encuentra aprobado y a la espera de convertirse en ley para fortalecer el resguardo y protección de niños, niñas y adolescentes que hayan sido víctimas de delitos sexuales (Ministerio de Justicia, s.f).

Asimismo, el Núcleo de Investigación Infancia y Justicia de la Universidad de Chile, a través de su proyecto FONDEF “Desarrollo de instrumentos para reducir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales”, trabajó en la entrega

de insumos técnicos y herramientas para el desarrollo de nuevas políticas públicas e implementación del sistema de entrevista única videograbada para niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos sexuales, desarrollando un modelo de entrevista basado en la experiencia internacional y evidencia empírica (Navarro, Chia, Veliz, Antivilo, Valdivieso, Miranda, Aron, Mettifogo, y Soto, 2012), el cual comenzó a implementarse, de manera piloto, a través de aquellos profesionales que fueron capacitados en la práctica de esta modalidad de entrevista, durante el proyecto. Como continuidad a esta línea investigativa nace un segundo proyecto “Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile”, que busca expandir el trabajo realizado, maximizando los análisis respecto a la efectividad e impacto del modelo implementado (Navarro, Septiembre 2016, comunicación personal).

En el marco de este proyecto se desarrolla la presente investigación en la cual se plantea la pregunta acerca de ¿Cómo se caracterizan las narrativas construidas por preescolares de entre 3 y 6 años, presuntas víctimas de agresión sexual, en el contexto de la entrevista de investigación penal? Se utilizará el concepto de presuntas víctimas, para referir aquellos casos cuya investigación judicial respecto a una agresión sexual continuaba vigente al momento de la realización de la entrevista, por lo que no existe certeza respecto a la ocurrencia del delito.

penal en casos de delitos sexuales donde las víctimas corresponden a niños y niñas en etapa preescolar, entregando consideraciones en cuanto a qué se puede esperar de la narrativa construida por preescolares en el contexto nacional. Estas consideraciones se podrían tener en cuenta al momento de entrevistar a un niño o niña que se encuentra en esta etapa evolutiva, con el objetivo de disminuir la victimización secundaria a la que son expuestas algunas víctimas de agresión sexual infantil.

MARCO TEÓRICO

1- Desarrollo evolutivo en la etapa preescolar

1.1 Definición de desarrollo evolutivo infanto-juvenil

Se entiende por desarrollo humano al proceso de cambio y transformación continuo que va desde la concepción hasta la muerte, es decir, a lo largo del ciclo vital. Este proceso está modulado por factores biológicos, sociales, históricos y culturales que rodean al ser humano (Papalia et al., 2010).

El desarrollo infanto-juvenil puede dividirse en lactancia o primera infancia de 0 a 3 años, segunda infancia o etapa preescolar de 3 a 6 años, tercera infancia o etapa escolar de 6 a 11 años y adolescencia de 11 a 20 años (Papalia et al., 2010). Sin embargo, la edad del niño/a solo se considera un elemento referencial, ya que el ritmo de progresión de las etapas puede variar de un individuo a otro.

El desarrollo psicológico por su parte, se entiende desde la perspectiva constructivista como “un proceso dinámico, de cambios cuantitativos y cualitativos que se producen a través del tiempo” (Sepúlveda, 2012, p. 710), lo cual implica una complejización del sujeto a medida que atraviesa diferentes etapas, las cuales se manifiestan a través de funciones psíquicas tales como el funcionamiento cognitivo, afectivo, social y moral (Sepúlveda, 2012).

1.2 Área del desarrollo cognitivo

La etapa preescolar abarca el periodo pre-operatorio, en el cual según Piaget (1991) el desarrollo cognitivo está caracterizado por la generalización del pensamiento simbólico que surge durante la etapa sensorio motora. La función simbólica tiene que ver con la capacidad para representar una cosa a través de otra y se manifiesta a través del juego simbólico, imitación diferida y lenguaje.

Con la aparición del lenguaje el niño/a es capaz de reconstituir sus acciones pasadas y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Esto significa un gran cambio en el aspecto social e intelectual, ya que permite el intercambio con otros, la aparición del pensamiento propiamente tal, y la interiorización de la acción que pasa a reconstituirse en el plano de las imágenes y representaciones mentales (Piaget, 1991).

Hay una irreversibilidad en el pensamiento (Piaget, 1991), ya que aún no logra entender que algunas acciones pueden revertirse y volver al estado anterior. En cuanto al tipo de razonamiento, es transductivo, pues suele saltar de una idea a otra, estableciendo conexiones asociativas inmediatas entre las cosas, es decir, va de lo particular a lo particular, no pudiendo realizar generalizaciones (Piaget, 1937).

Esta etapa también se caracteriza por la centralización, pues los niños/as se enfocan en un solo aspecto de la situación ignorando otros (Papalia et al., 2010), a su vez, en esta etapa los niños/as suponen que los demás piensan, sienten y perciben las cosas igual que ellos. Esta característica va desapareciendo hacia el final de esta etapa y comienzos de la etapa escolar (Piaget, 1991).

Por otra parte, entre los dieciocho meses y tres años, los niños/as aprenden a distinguir entre sucesos reales e imaginados. Sin embargo, esta etapa también se caracteriza por presencia del pensamiento mágico. Este tipo de pensamiento puede ser una forma de entender ciertos sucesos que no parecen tener explicaciones realistas obvias (Papalia et al., 2010). En tanto, el pensamiento pre-lógico e inteligencia intuitiva característicos de esta etapa, explican el hecho de que el niño/a opere según sus intuiciones (Papalia et al., 2010), por lo que las explicaciones que el niño/a dé a la realidad tienen que ver con la forma en que percibe las cosas, pues el mundo es visto siempre desde sus ojos (Capella, Contreras, Vergara, 2004).

Otra característica propia de la etapa preescolar, es el animismo (Papalia et al., 2010), a partir del cual los niños/as suelen atribuir vida a objetos inanimados como, por ejemplo, sus juguetes.

1.3 Área del desarrollo social

En cuanto al desarrollo social, alrededor de los dos años y medio el niño/a logra la diferenciación del yo; el reconocimiento de sí mismo y de otros. Con esto es capaz de comprender estados emocionales diferentes a los suyos en los demás, intentando ayudarlos (Hoffman, 1957 en Sepúlveda y Capella 2012). Sin embargo, a pesar de este nivel de desarrollo de la empatía, a la hora de coordinar diferentes puntos de vista, esta etapa se caracteriza por la presencia de una toma de perspectiva egocéntrica, caracterizada por la dificultad del niño/a para entender una perspectiva diferente a la suya (Selman, 1976 en Sepúlveda y Capella 2012). Este aspecto va cambiando de manera paulatina, logrando integrar progresivamente el punto de vista del otro hacia el final de la etapa preescolar e inicios de la etapa escolar, cuando el niño/a desarrolla una toma de

perspectiva subjetiva, siendo capaz de ver el punto de vista del otro, aunque siga primando su propia perspectiva (Selman, 1976 en Sepúlveda y Capella 2012).

Por otra parte, el género tiene un rol importante en el desarrollo social, siendo la segregación por género común en preescolares, quienes comienzan a notar las diferencias entre ellos y a separar sus roles e interacciones sociales de acuerdo a ello. La identificación con el género, el reforzamiento de los adultos y la influencia de los pares facilitan las diferencias de género en el juego (Papalia et al., 2010).

1.4 Área del desarrollo afectivo

Al inicio de esta etapa el niño/a aún requiere apoyo externo para regular sus emociones, ya que presenta un escaso control de éstas. Existe una tendencia a la desregulación emocional, prevaleciendo la expresión impulsiva y exagerada de las emociones, lo que se manifiesta a través de patadas; golpes a objetos, llanto o insultos (Zeman et al., 2005 en Capella y Mendoza, 2011).

A medida que el niño/a crece, comienza a desarrollar un repertorio más amplio de estrategias de autoregulación, así como un mayor grado de independencia emocional. Esto se debe a que va adquiriendo conciencia de las causas que le generan angustia, siendo capaz de realizar actividades para contrarrestar estas situaciones y sentirse mejor. Esto puede lograrse por ejemplo, con el uso de objetos transicionales como medio para manejar la angustia por sí mismos (Kopp, 1989 en Capella y Mendoza 2011).

Por su parte, el desarrollo del lenguaje también facilita la regulación de las emociones, ya que le permite comunicarlas a los demás y así recibir regulación externa cuando no es capaz de hacerlo por sí mismo (Garber y Dodge, 1991 en Capella y Mendoza 2011). Al mismo tiempo, comunicar las emociones verbalmente permite obtener retroalimentación acerca de lo apropiado de su expresión emocional y cómo manejarla, según las convenciones culturales (Capella y Mendoza, 2011).

En relación a las estrategias de negociación interpersonal, la etapa preescolar se caracteriza por la impulsividad, pues ante un problema el niño/a no suele tomar en cuenta el punto de vista del otro para encontrar una solución común, sino que prevalece su punto de vista, solucionando el problema en base a peleas, huida o a través de conductas de agresividad física o evitación (Selman, 1976 en Sepúlveda y Capella, 2012).

1.5 Área desarrollo moral

El desarrollo moral en preescolares se caracteriza por ser de tipo heterónomo (Piaget, 1995 en Sepúlveda y Capella, 2012) o pre convencional (Kohlberg, 1992 en Sepúlveda y Capella 2012), basando en la obediencia y respeto unilateral hacia una figura de autoridad, como los son profesores, padres u otros adultos significativos.

El niño/a aun no es independiente de la influencia externa, sobre todo de los adultos, por lo que la decisión moral se guía por las obligaciones y reglas impuestas por estos. Al ser las reglas imposiciones externas, son más bien rígidas y deben cumplirse incluso sin conocer su finalidad. De allí viene la importancia de las consecuencias que tienen las acciones del niño/a, ya que estas se juzgan según el beneficio o castigo que generan. En este sentido el niño/a puede evitar romper las reglas solo por temor al castigo que puede recibir al hacerlo (Piaget, 1995, Kohlberg, 1992 en Sepúlveda y Capella 2012).

2- Narrativas

Cuando hablamos de narrativas nos encontramos con distintas definiciones. Algunos autores han planteado que la narración es una historia, por lo que implica el relato de situaciones que hayan ocurrido o estén ocurriendo, en un periodo de tiempo determinado (Berger, 1997 en Özyldirim, 2009). Estas narraciones pueden variar según la temática que abordan y la metodología utilizada para elicitar este tipo de discurso.

2.1 Narrativas desde el constructivismo

Desde la perspectiva constructivista, Jerome Bruner (1986) se ha referido a la narrativa como la forma más utilizada para organizar la experiencia. En este sentido, el autor distingue una modalidad de pensamiento narrativa, complementaria a la modalidad pragmática o lógica científica. La modalidad pragmática tendría que ver con la descripción y la explicación, utilizando la categorización y conceptualización, e intentando asegurar la veracidad de los argumentos a partir de pruebas formales y empíricas. Mientras que la modalidad narrativa se encargaría de las intenciones y acciones humanas, y de las consecuencias que marcan su transcurso, buscando trascender a lo particular a partir de altos niveles de abstracción (Bruner, 1986).

Es por ello que en la narrativa resulta central la significación e interpretación, incluyendo la perspectiva de quien narra, quien para construir su narrativa selecciona ciertos elementos de la realidad y deja otros de lado, dando cuenta de una versión de la realidad (Bruner, 1994 en Capella, 2013).

Las personas buscamos darle significado a nuestras experiencias a partir de las narrativas, las cuales se construyen en el contexto interpersonal, social y cultural donde se encuentra el sujeto (Capella, 2013), y siempre van dirigida hacia un interlocutor (Riessman, 2008), por lo que el lenguaje se vuelve una herramienta fundamental en este proceso de construcción de significados, en la medida en nos permite comunicarnos y dialogar con otro de manera verbal. Sin embargo, en el caso de los niños/as pequeños las narrativas también pueden ser construidas a partir de otras herramientas que se ubican fuera de la conversación convencional, como por ejemplo, el juego. El juego permite al niño/a observar, crear y ensayar nuevas respuestas. El jugar, mediante la representación y la simulación, también permite la exploración y conexión de nuevos significados e historias (Freeman, Epston y Lobovits, 2001).

Para efectos de esta investigación, se analizan narrativas verbales, junto con ciertos aspectos no verbales que emergen en el contexto de producción. Se entiende por narrativa al proceso mediante el cual los sujetos organizan las distintas experiencias que viven a partir de los significados que cada uno atribuye a estos eventos (Freeman et al., 2001), siendo producida en un contexto dialógico específico, y poseyendo un contenido determinado.

Por contenido narrativo se entiende la diversidad de producción narrativa, la cual dependerá de cada individuo (Gonçalves, 2002). Es decir, qué es lo que narra el niño/a, considerando los temas emergentes, personas involucradas, significados que otorga a ciertos eventos, etc. (Capella, 2013).

En cuanto al contexto dialógico en que es construida la narrativa, se considera que la narrativa responde en gran medida a aspectos propios de la situación y el momento en que se produce, además de para quien se produce (Riessman, 2008). En este sentido podrían cobrar relevancia las preguntas realizadas por el entrevistador, el contexto de investigación penal, el lugar de realización de entrevista, entre otros.

2.2 Desarrollo del lenguaje y narrativas en Preescolares

El lenguaje es entendido por Bruner (1986) como una “forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra, de compartir la atención, y de constituir realidades” (p. 118). Esto lo transforma en un elemento fundamental para la socialización y desarrollo de la capacidad narrativa.

El desarrollo del lenguaje comienza antes de que el niño/a pueda emitir palabras reconocibles, pues se ha estudiado que el proceso de adquisición del lenguaje comienza incluso desde vientre materno, desde que es capaz de oír sonidos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Sin embargo la aparición de las primeras palabras ocurriría entre los diez y dieciocho meses de vida (Papalia et al., 2010).

Respecto al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, Chomsky (1975 en Bruner, 1986) señala que existiría una capacidad innata del niño/a a aprender el lenguaje, esto también ha sido denominado por Bruner (1986) como “facultad original”.

Para poder desarrollar esta facultad original se vuelve fundamental la estimulación de la influencia social primaria, especialmente, la interacción comunicativa, efectiva y armónica con un otro adulto (Bruner, 1986). En un primer momento, el adulto utiliza un nivel lingüístico más sensible al niño/a, más rudimentario, para que este logre comprender las referencias de los adultos (Bruner, 1986).

El apoyo que recibe el niño/a por parte de sus cuidadores es esencial en la adquisición y desarrollo del lenguaje, en la medida en que otorga experiencias de comunicación y ejemplifica el uso del lenguaje (Hoff, 2006 en Papalia et al., 2010). Por otra parte, se destaca la importancia del juego ya que constituye “una primera oportunidad para el uso del lenguaje semántico del niño con el adulto, permitiendo al niño darse cuenta, en un contexto protegido, de que con palabras puede conseguir cosas” (Bruner, 1986, p. 46).

Durante la etapa preescolar, aproximadamente a los tres años, los niños/as pueden utilizar entre 900 a 1000 palabras, siendo capaces de producir frases de mayor complejidad aunque aún cometen errores sintácticos hacia el final de esta etapa (Papalia et al., 2010).

El lenguaje en esta etapa se caracteriza por ser espontáneo, relacionado a acciones que ocurren en su entorno cercano, y marcado por la función simbólica en la medida en que intenta conocer y nombrar aquello que lo rodea a partir del lenguaje (Papalia et al., 2010).

Entre los cuatro y cinco años, los niños/as van aprendiendo los usos de las palabras, y que pueden otorgar significados múltiples a un único vocablo, dependiendo del contexto en el que se utiliza (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). En esta etapa los niños/as aumentan su vocabulario, y la mayoría ha aprendido los aspectos estructurales

básicos del lenguaje, por lo que ya no necesitan de los adultos para utilizar las palabras de manera apropiada (Nelson, 2009). Luego sigue un período de consolidación, en el cual poco a poco los hábitos gramaticales se vuelven automáticos (Ervin y Miller, 1963 en Ausubel y Sullivan, 1983).

Hacia los seis años el niño/a es capaz de emplear formas verbales correctas e incorrectas en forma alternativa. Es capaz de autocorregirse en caso de cometer errores, sin embargo, aún le faltaría adquirir ciertas pautas gramaticales ligadas a pautas semánticas difíciles, como por ejemplo, distinciones en el uso del por qué y porque (Ervin y Miller, 1963 en Ausubel y Sullivan, 1983).

Es así como el inicio del lenguaje permite a los niños/as salir del egocentrismo propio de la etapa de lactancia y adoptar un rol más social, pudiendo comunicarse con los demás, y al mismo tiempo desarrollar la capacidad de narrar sus experiencias de manera intencional y voluntaria (Nelson, 2009; Sepúlveda, 2012).

Respecto a las narrativas en la infancia, esta capacidad comienza a desarrollarse desde los primeros años de vida y van cambiando a lo largo del desarrollo, debido a la adquisición de nuevas herramientas lingüísticas y cognitivas en cada etapa evolutiva (Azócar, 2015), por lo que la narrativa de un preescolar puede ser muy diferente a la de un niño/a en etapa escolar o adolescente, presentando en cada una de estas etapas narrativas de características diferentes.

El origen de las narrativas infantiles se encuentra en la conversación entre un aprendiz y un hablante experto, es decir, un niño/a y un adulto que lo orienta, organiza y estimula su capacidad narrativa, contribuyendo al incremento progresivo de sus habilidades lingüísticas (Tomasello, 2003). Estas conversaciones, se van volviendo cada vez más ricas en cuanto a calidad de respuestas, información contenida en ellas, mantenimiento del tema y turnos de habla, permitiendo al niño/a desarrollar sus narrativas de manera independiente y sin una gran ayuda del adulto (Serra et al., 2013).

En cuanto a las características de las narrativas en niños/as menores de cinco años, en general se componen de una serie de acontecimientos relacionados cronológicamente, que carecen de un objetivo. Sin embargo, luego de los cinco años, la historia se caracteriza por avanzar hacia un objetivo, y porque los eventos que la componen se relacionan de manera causal entre sí (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

En cuanto a la narración de experiencias personales, los niños/as logran una mayor autonomía a partir de los tres años aproximadamente, debido a que a esta edad hay un mayor desarrollo de la memoria, pudiendo recordar más episodios con facilidad. Por ello, puede parecerle más fácil narrar experiencias personales que involucran sus emociones, que narrar experiencias puramente ficticias (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005; Stein y Albro, 1997).

En relación a la narración infantil, Serra et al., (2013) identifican dos etapas diferentes en el desarrollo. La primera abarca desde los dos hasta los cinco años, y la segunda se extiende desde los seis a doce años.

Según estos autores, en el contenido de la narrativa en preescolares aparecen personas que forman parte de su entorno cercano, por ejemplo padres, hermanos, u otras figuras significativas. Junto con ello, en esta etapa suelen hablar de temas cotidianos que ocurren en su vida diaria, por ejemplo, algunas de las actividades que realizan junto a sus figuras significativas (Azócar, 2015; Serra et al., 2013), siendo en su mayoría narrativas descriptivas, caracterizadas por una sucesión de eventos concretos (Aravena, 2011).

Un estudio realizado por Azócar (2015) da cuenta de las características presentes en la narrativa de preescolares respecto a un evento experimentado por ellos mismos, las cuales tienden a incluir frases en primera persona y referencias a diversas personas, acciones y objetos. Asimismo, se pudo observar que en esta etapa, suelen incorporar referencias temporales y pensamientos, además de entregar respuestas centrales que aportan nuevos elementos a la narrativa. Respecto a las emociones y sensaciones, se observaron escasas referencias tanto personales como de otras personas, identificándose el desagrado y el agrado frente a ciertas situaciones, el estar divertido y la vergüenza.

A lo largo del desarrollo evolutivo, el contenido de las narrativas poco a poco se va complejizando, por lo que con el tiempo aparecen con mayor preponderancia, explicaciones y reflexiones respecto a su visión de las experiencias (Aravena, 2011; Tolchinsky y Sandbank, 1990).

En cuanto a la estructura narrativa durante la etapa preescolar, esta se caracteriza porque los eventos narrados generalmente se yuxtaponen, por lo es el interlocutor quien debe reconstruir el sentido de la historia (Serra et al., 2013). Alrededor de los dos o tres años aproximadamente, aparece la noción de tema central en el relato, el cual le otorgará una mayor organización jerárquica y coherencia global a este. Junto con ello, se comienza a desarrollar la capacidad de narrar eventos conectados, pasando de ser un listado de

eventos a una historia que se vincula por medio de relaciones causales, temporales, entre otras (Serra et al., 2013).

2.3 Narrativas Traumáticas

Desde pequeños, los niños/as pueden diferenciar los acontecimientos “normales” de los “excepcionales”, teniendo la capacidad para recordar y narrar aspectos de su vida cotidiana, así como también, eventos traumáticos (Fivush, 1998 en Mossige, Jensen, Gulbrandsen, Reichelt y Tjersland, 2005). En este sentido, la construcción de historias es un intento por entender y reflexionar sobre los aspectos novedosos de la experiencia (Ricoeur, 1981 en Mossige et al., 2005).

Las agresiones sexuales en general, son experiencias que se desvían de lo esperado dentro de las normas culturales, siendo experiencias difíciles de interpretar e integrar para algunas personas, pudiendo generar un quiebre en el continuo vital de quien ha sido víctima (CAVAS, 2011).

Desde el enfoque constructivista, para entender cómo este tipo de experiencia disruptiva puede transformarse en un trauma, es necesario comprender primero los conceptos de equilibrio y desequilibrio propuestos por Piaget (1985, 1991).

Equilibrio se refiere a una serie compensaciones activas que ocurren en el individuo como respuesta a perturbaciones externas, con el objetivo de que el sujeto logre adaptarse al cambio en su entorno (Piaget, 1985, 1991) por lo tanto el equilibrio se vuelve fundamental en el desarrollo de los individuos. Para lograr un equilibrio es necesario que ocurra un proceso de asimilación y acomodación de sus estructuras internas. La asimilación se refiere a la incorporación de estímulos externos en un esquema cognitivo existente, mientras que la acomodación es la capacidad de modificar este esquema en respuesta a nuevas situaciones (Piaget, 1974, 1985, 1991). Cuando un evento supera las capacidades del individuo para abordarlo, o bien el sujeto tiene un esquema carente de los recursos necesarios, el evento no logra ser incorporado con éxito, por lo que se produce un desequilibrio que, al ser permanente, constituye un estado patológico (Rychlack, 1988 en Sepúlveda y Capella, 2012) que obstaculiza la asimilación de nuevos acontecimientos y afecta la capacidad de organizar narrativas.

Entonces, una experiencia se considera traumática en la medida en el desequilibrio es permanente y la situación es tan perturbadora que se necesitan grandes cambios estructurales para que la situación sea asimilada (Capella, 2016). Sin embargo,

el trauma más bien se relaciona con el significado que el sujeto le otorga a dicha experiencia (Capella, 2016), ya que las implicancias de la experiencia varían en cada persona, y es el sujeto quien determina si un evento se configura como traumático (Ronen, 1996; Capella, 2011) dependiendo tanto de factores intrapsíquicos, como el desarrollo evolutivo y características de personalidad, y de factores extrapsíquicos como las características de la victimización, vínculo con el agresor, reacción de las figuras protectoras, etc. (Mahana, 2009 en Capella, 2011). Por lo tanto, una agresión sexual se puede considerar como “un evento externo disruptivo, que dependiendo de la vivencia y significación del sujeto se configurará como traumático” (Capella, 2011, p. 87).

Por su parte Neimeyer, Herrero y Botella (2006) se refieren a “eventos traumáticos”, señalando que:

Los eventos traumáticos de la vida tienen el poder de interrumpir (quebrantar) esas narrativas con las que las personas ordenan su experiencia vital, desafiando su organización, promoviendo el desarrollo de identidades dominadas por el problema, fomentando la disociación de aspectos de la experiencia, de forma que se opone a su integración. (p.127)

La dificultad de un sujeto para integrar ciertos eventos a su historia personal, puede llevar al desarrollo de una identidad dominada por la situación abusiva, afectando la forma en que interpreta e integra las demás experiencias de su vida (Neimeyer et al., 2006). Por ello, surge una necesidad de entregar significados a estos acontecimientos a través de la construcción de narrativas alternativas, y así poder integrarlos a su historia personal (Nicolopoulou, 1996 en Mossige et al., 2005). Esto no siempre es posible, pues experimentar actos emocionalmente difíciles, que violan las normas culturales, y donde el agresor es un miembro de la familia o pertenece al entorno cercano, puede ser una experiencia muy difícil de hablar para el niño/a (Mossige et al., 2005).

Uno de los motivos que puede tener un niño/a para no hablar sobre su experiencia de agresión sexual, es que no esté consciente del carácter abusivo de esta. En otras oportunidades los niños/as pueden estar conscientes de haber sido abusados sexualmente, pero optan por no hablar debido al fuerte impacto cultural y emocional del abuso sexual infantil, a lo disruptivo del acontecimiento, y/o a la ausencia de figuras de apoyo accesibles, entre otros. Por otra parte, se ha planteado que hablar sobre lo ocurrido puede significar tomar conciencia de la violación de las normas culturales, siendo esto lo que impide la narración (Mossige et al., 2005).

Es por ello que a la hora de hablar con los niños/as sobre sus experiencias de vulneración, se debe ser cauteloso, pues desde una perspectiva del trauma se plantea que este relato podría causar que los niños/as recordaran los acontecimientos traumáticos originales, activando en ellos las emociones y reacciones negativas asociadas al trauma (Koverola y Foy, 1993 en Mossige et al., 2005).

Sin embargo, a pesar de lo difícil que puede resultar para el niño/a hablar sobre la experiencia abusiva, lograr una narración al respecto puede ser beneficioso, para lograr construir su historia autobiográfica (Fivush, 1997 en Mossige et. al, 2005) y resignificar esta experiencia para así poder integrarla de manera más adaptativa. Según Bruner (1990) "la función de la historia debe encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible una desviación de un modelo canónico cultural" (pp. 49-50).

Por otra parte, y a pesar de que la construcción de una narrativa puede contribuir a recomponer el sentido de identidad y agencia, en ningún caso es la cura ante una experiencia traumática (Field, 2006 en Andrews, 2014). El proceso de sanación es mucho más complejo e involucra otros elementos que en su conjunto llevan al sujeto a superar la experiencia.

En cuanto al contexto en que se crea una narrativa alternativa, es importante la presencia de un otro que facilite la construcción de esta, en un contexto respetuoso como por ejemplo el contexto terapéutico, como medio para facilitar la organización de los eventos de manera más coherente (Fivush, 1998 en Mossige et al., 2005). Por otra parte, hablar sobre la experiencia en múltiples ocasiones, como ocurre actualmente en nuestro país, puede contribuir a algunas variaciones en la narración de los niños/as (Mossige et al., 2005).

En relación a las características presentes en narrativas sobre experiencias disruptivas, el estudio realizado por Mossige et al. (2005) comparó las narrativas sobre abuso sexual con narrativas acerca de otros eventos estresantes, de diez niños/as y/o adolescentes de entre siete y dieciséis años. Este estudio encontró que las narrativas de eventos estresantes fueron en general más elaboradas, estructuradas y coherentes que las narrativas sobre abuso sexual. En esta misma línea, Andrews (2014) plantea que las narrativas traumáticas se caracterizan por los elementos que no contienen, es decir, coherencia, estructura, significado y comprensibilidad.

Respecto a esto último, Klein y Boals (2010) estudiaron cómo las personas entienden y hacen frente a los acontecimientos estresantes en sus vidas a partir del

concepto de coherencia narrativa, entendiendo esta como el grado en que una historia produce una representación mental integrada en el interlocutor. A partir de tres estudios, estos autores encontraron que las palabras cognitivas que intentan dar significado a una experiencia, están presentes con mayor frecuencia en narrativas traumáticas que aún no han sido organizadas, por lo que requieren un mayor número de palabras causales que intentan dar razones y explicar los porqué, y palabras de insight asociadas a darse cuenta de lo sucedido, para ser comprendidas.

Por su parte, un estudio realizado por Capella (2016) analizó las autobiografías y entrevistas realizadas a quince adolescentes de entre doce y diecisiete años, víctimas de agresión sexual, obtenidas en otro estudio de la misma autora (2011). Los análisis dan cuenta de que en la mayoría de las autobiografías y entrevistas se incorporaba la agresión sexual; tanto el impacto de ésta como sus consecuencias, constituyéndose en muchos casos, el tema central de su narrativa (Capella, 2016). Según la autora, esto podría dar cuenta de la manera en que la violencia sexual interfiere con la capacidad de los adolescentes para dar sentido a sus vidas e identidad, comprometiendo así la coherencia narrativa (Capella, 2016). Es así como en la mayoría de los casos la agresión se constituye como punto de inflexión en la historia de vida, lo que significa que estos episodios alteran o redirigen su curso. Esto revela una pérdida de coherencia narrativa en aquellos sujetos que enfrentan dificultades para integrar múltiples eventos en sus historias personales (Capella, 2016), lo que puede ser un elemento característico de las narrativas traumáticas, dominadas por el evento traumático. Por otra parte, evitar el tema de la agresión sexual y el impacto emocional asociado a ello, también refleja la dificultad incorporar estas experiencias a sus historias de vida, ya que producen desequilibrios (Capella, 2016). Es así como las narrativas traumáticas se caracterizan por ser breves y requerir la ayuda de un otro para ser construida, esto es a lo que DiMaggio y Semerari (2001 en Capella, 2016) denominan "narrativas empobrecidas".

Por tanto, según lo planteado por la autora (Capella, 2016) una narrativa traumática puede excluir la experiencia traumática por completo, o convertirse en un punto central de referencia para la construcción de esta.

Neimeyer et al. (2006), por su parte, señalan que además de la dominancia y disociación narrativa (Capella, 2016) bajo las cuales la narrativa se ve dominada por el evento traumático o bien es excluida por completo, las narrativas traumáticas también se caracterizan por su desorganización, pues los eventos vitales traumáticos pueden

introducir experiencias radicalmente incoherentes con la historia de vida de una persona, siendo experiencias especialmente difíciles de integrar, pudiendo afectar la estabilidad y coherencia del sí mismo, y deteriorar la capacidad de organización narrativa.

Respecto a la dificultad en la construcción de la narrativa, Mossige et al., (2005) señalan que si bien los niños/as en general, son capaces de crear narrativas complejas, coherentes, estructuradas y con un contexto integrado, la dificultad para construir una narrativa respecto de la experiencia abusiva, puede relacionarse con un problema de acceso e integración de recuerdos dolorosos de una experiencia disruptiva (Klein y Boals, 2010) que en muchos casos, aún no se ha podido organizar ni comprender, e incluso si esto fuera posible, la dificultad se encontraría en intentar poner en palabras una experiencia que “plantea un desafío a la narrativa, porque se encuentran más allá del lenguaje, y posiblemente más allá de la representación” (Andrews, 2014, p.160).

Por otra parte, Hartman (1996, en Andrews, 2014) habla de la solicitud que se les hace a las víctimas para que hablen sobre sus experiencias, mientras estas se preguntan ¿decir que, y para quién?, refiriéndose a la imposibilidad de comprender la experiencia para quien no la ha experimentado. Sin embargo, a pesar de la profunda angustia que puede provocar, muchos sobrevivientes de traumas se sienten obligados a contar sus historias.

3- Agresiones sexuales

La agresión sexual hacia niños/as es considerada una forma de maltrato infantil, en la cual se involucra a un niño, niña o adolescente en actividades sexuales no acordes a su nivel evolutivo, pudiendo alterar su desarrollo biopsicosocial actual y futuro, constituyéndose en un factor importante de riesgo para su salud mental en la edad adulta (Echeburúa y Corral, 2006; MINSAL y UNICEF, 2011).

El concepto de agresión sexual incorpora la noción de una acción sexual transgresora e impuesta por un otro, poniendo énfasis en el carácter relacional del fenómeno (CAVAS, 2003). Esta relación se caracteriza por ser asimétrica, en el caso de los niños/as, debido a la edad, vulnerabilidad y dependencia hacia el adulto (Barudy, 1998). En las diversas definiciones que existen de agresión sexual, comúnmente se especifica la edad y nivel de desarrollo de la víctima para determinar si esta puede o no consentir una relación sexual. En este sentido, no se podría plantear una hipótesis de

consentimiento de la relación por parte del niño/a, ya que debido a su desarrollo evolutivo, se considera incapaz de entregar un consentimiento válido. Incluso los niños/as que se encuentran en una etapa de descubrimiento auto erótico de su propio cuerpo y con pares, tienen una comprensión de la sexualidad diferente a la del adulto (Capella y Miranda, 2003). De este modo, la actividad sexual entre un niño/a y un adulto siempre implica una explotación realizada sólo con el fin de la gratificación o satisfacción sexual del adulto pues “en el encuentro sexual entre un adulto y un niño, éste es despojado del beneficio de la experiencia. Puesto que el adulto es el único beneficiario, se trata de una relación abusiva” (Perrone y Nannini, 1998, pp. 106-107).

3.1 Prevalencia de agresión sexual infantil

Estudios internacionales dan cuenta del alto porcentaje de agresión sexual infantil a nivel mundial, siendo las mujeres quienes presentan mayor prevalencia. Uno de ellos es el estudio realizado por Finkelhor (1980), quien encontró que la mayor cantidad de casos de agresiones sexuales se ubica entre los diez y doce años, con un 47% de prevalencia para las niñas y un 41% de prevalencia para los niños. En cuanto a los preescolares entre cuatro y seis años, las niñas tienen una prevalencia del 14% de los casos, y los niños componen el 18% de los casos de victimización sexual de ese estudio.

Un sondeo nacional realizado en Estados Unidos, la mitad de las mujeres y un cuarto de los hombres de la muestra, informó haber sufrido agresión sexual en la infancia (Barbaree, Hudson y Seto, 1993 en Losada 2012). Otros estudios reportaron que entre el 8% y 15% de los hombres y entre el 19% y 23% de las mujeres, habían sido víctimas de agresión sexual en su infancia (Finkelhor, 1979; López, Carpintero, Hernández, Martín y Fuertes, 1995 en Losada, 2012; Gorey y Leslie, 1997 en Save the Children, 2011).

Por su parte, el Consejo de Abuso y Negligencia Infantil de Estados Unidos, denunció el fenómeno del abuso sexual infantil como emergencia nacional en el año 1996, debido a las altas tasas de agresiones a nivel mundial, y el aumento considerable de estas año a año (Sedlak y Broadhurst, 1996 en Losada 2012).

Los datos anteriores coinciden con la realidad nacional. Así se puede observar en los registros del Servicio Médico Legal (Nahuelpán, 2002 en CAVAS, 2011) donde se revela que alrededor de un 78% de los casos de agresiones sexuales atendidos entre 1991 y 2001 son cometidos a menores de dieciocho años. Esta tendencia se repite en los registros de CAVAS (2011) entre los años 2001 y 2007, donde el 88,5% de los casos eran menores de diecisiete años, y entre los años 2001 y 2002 (CAVAS, 2003), donde el 87%

fueron menores de dieciocho años, de ellos, un 25% fueron preescolares menores de seis años.

Asimismo, datos del Ministerio Público (2007-2010, en Maffioletti y Huerta, 2011) refieren que el 71% de las denuncias por delitos sexuales involucran a niños/as menores de dieciocho años y en su mayoría de género femenino (81%), siendo el rango etario con mayor prevalencia de agresiones sexuales entre los siete y trece años de edad. Estos datos coinciden con los resultados de la Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales del ministerio del interior (2013) donde el 50% de los casos de los delitos sexuales se concentra entre los diez y trece años. En cuanto a los preescolares, las estadísticas del Ministerio Público (2007-2010, en Maffioletti y Huerta, 2011) reflejan una prevalencia de 16,7% de casos en menores de 6 años de edad.

Por su parte, el cuarto estudio sobre maltrato infantil en Chile liderado por UNICEF (2012), indica que 8,7% de la muestra seleccionada (1555 niños/as) de las regiones IV, V, VIII, IX, X, XIV y Metropolitana) fue víctima de abuso sexual infantil, siendo el promedio de edad para la primera experiencia abusiva es de ocho años y medio.

3.2 Actos sexualmente abusivos

Existe una diferenciación de los actos abusivos según la existencia o inexistencia de contacto corporal con la víctima. Las conductas sexualmente abusivas que involucran contacto corporal incluyen actos penetrativos como penetración anal, oral o vaginal, y penetración digital, y actos no penetrativos como la masturbación, caricias y tocaciones corporales. Por otra parte, las conductas abusivas que no involucran contacto corporal incluyen el exhibicionismo, actos penetrativos con la utilización de objetos, voyerismo, masturbación u otros frente al niño/a, exposición a pornografía, incitar a participar en actividades sexuales, promover o facilitar la explotación sexual comercial de niños/as, etc. (López, 2000; Servicio Nacional de Menores, en adelante SENAME, 2004).

Estas conductas sexualmente abusivas pueden clasificarse en diversos tipos penales, sin embargo, existen dos que tienen mayor prevalencia (CAVAS, 2003; Pinto y Silva, 2013). El primero de ellos es la violación, el cual es definido en el artículo 361 del Código Penal (2006) como la penetración por vía vaginal, oral o anal, en la cual hay utilización de fuerza o intimidación, hay una incapacidad de la víctima para oponer resistencia, o se abusa de la enajenación o trastorno mental de la víctima en caso de que esta sea mayor de 12 años. En el artículo 362 se menciona que cuando la víctima es

menor de 12 años, no es necesaria la presencia de ninguna de las tres condiciones mencionadas anteriormente para que el delito sea tipificado como violación.

Un segundo tipo penal de alta prevalencia corresponde al abuso sexual, el cual es definido en el artículo 366 del Código Penal (2006) como cualquier acto de significación sexual, es decir que tiende a la excitación sexual, realizado mediante contacto corporal con la víctima, o que haya afectado los genitales, el ano o la boca aun cuando no existe contacto corporal.

En cuanto a su prevalencia, un estudio realizado por Pinto y Silva (2013) en el norte de nuestro país, da cuenta de que las conductas sexuales son en su mayoría, con contacto, específicamente caricias, incluyendo tocaciones en zonas genitales. Otras conductas reportadas por las víctimas fueron: intento de coito vaginal, masturbación obligada y sexo oral. En menor proporción, señalaron proposiciones de actividad sexual y exhibicionismo.

Por su parte, los registros de CAVAS (2003) dan cuenta que entre los años 2001 y 2003, la mayoría de casos ingresados corresponde al delito de Abuso Sexual con un 67%, seguido por el delito de Violación en un 32,8% de casos.

En cuando al tipo de agresión más prevalente en víctimas preescolares, datos del Servicio Médico Legal señalan que entre 2000 y 2010, se da una mayor prevalencia de abuso sexual que de violación en niños/as menores de cuatro años (Nahuelpán y Varas, 2011).

3.3 Estrategias de victimización explícitas e implícitas

Las estrategias de victimización son utilizadas por el agresor/a para captar la atención de la víctima y lograr la mantención del secreto (Gutiérrez y Steinberg, 2012; SENAME, 2010). Existen estrategias de victimización explícitas e implícitas (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2005). Entre las estrategias explícitas se encuentran el uso de la fuerza, coacción, amenazas o violencia física. Mientras que las estrategias implícitas pueden ser más difíciles de distinguir e identificar para la víctima, e incluyen la manipulación afectiva, persuasión, seducción, chantaje, entre otras (Barudy, 1998; Glaser y Frosh, 1997).

En las agresiones intrafamiliares o con un agresor/a conocido, las estrategias de victimización utilizadas son principalmente implícitas y exentas de violencia directa. Sin embargo, las estrategias de abuso de confianza y engaño, pueden ser igualmente

violentas para la víctima, quién queda paralizada, sin estrategias para controlar o detener la situación (Pinto y Silva, 2013). Es lo que Barudy (1998) llama proceso de vampirización, en el cual hay una “adaptación de la niña y el niño a la situación, teniendo en cuenta su dependencia del abusador y el proceso de sumisión y de manipulación que este le impone” (p. 243) por lo que en estos casos es común que la develación de la situación sea tardía.

3.4 Vínculo con el agresor

El vínculo que la víctima tiene con su agresor es un elemento clave en la distinción de la dinámica de agresión sexual y posibles efectos en la víctima. Respecto de esta variable, es posible distinguir categorías: agresión sexual extra familiar en la que el agresor no pertenece a la familia de la víctima, pudiendo ser un sujeto completamente desconocido o pertenecer su entorno cercano, y agresión sexual intrafamiliar, en la cual el agresor pertenece al núcleo familiar de la víctima. A continuación se describe cada categoría:

- Agresión sexual extra familiar por desconocidos: La víctima no tiene vínculo previo con su agresor. Este tipo de agresión corresponde al menor porcentaje de incidencia del fenómeno (Salinas, 2006), generalmente es un hecho único y violento que afecta mayormente a adolescentes y adultos, y donde el agresor tiende a someter a la víctima a partir de la fuerza, coerción e incluso el uso de armas (Barudy, 1998; Escaff, 2001 en CAVAS, 2011). Por otra parte, se ha estudiado que este tipo de agresión requiere la existencia de un contexto favorable para la ocurrencia del delito, por ejemplo, sitios eriazos, ausencia de testigos, baja luminosidad, etc. (Salinas, 2006).

La agresión sexual por desconocidos, suele ser un hecho completamente inesperado para la víctima, y tiene un gran impacto emocional ya que se percibe como una situación de riesgo vital. La sintomatología predominante en estos casos es de tipo aguda y reactiva, y se asocia al trastorno de estrés post traumático (Salinas, 2006).

- Agresión sexual extra familiar por conocido: El porcentaje de incidencia se eleva al incorporar la variable vínculo (Salinas, 2006). En este caso la relación entre víctima y agresor se da por una cercanía física, social, o por ejercicio del rol de poder

que posee el agresor. El agresor suele tener contacto directo con el niño/a, transgrediendo los límites de la confianza que se le otorga (CAVAS, 2011).

Las estrategias de sometimiento utilizadas suelen ser coercitivas pero no necesariamente implican violencia física, por ejemplo, amenazas, presión psicológica, persuasión, mentira, o manipulación. El agresor presenta la relación como afectiva, protectora y natural, esto sumado a su cercanía con la víctima, tiende a confundirla y a dificultar la develación de la situación (Barudy, 1998).

Las agresiones sexuales cometidas por un conocido, son más frecuentes en víctimas de menor edad, y “el impacto emocional no necesariamente será de carácter agudo ya que es probable que se presente en trasgresiones sucesivas, que pongan en duda la percepción de la víctima” (Salinas, 2006, p. 6).

- **Agresión sexual Intrafamiliar:** La situación abusiva ocurre al interior de la familia (Salinas, 2006), se produce a partir de un traspaso sucesivo de los límites y la forma de sometimiento se basa en la manipulación del vínculo (Salinas, 2006). Otro elemento relevante en la agresión intrafamiliar es la dinámica de secreto impuesta a la víctima, la cual es una de las causas de la develación tardía (CAVAS, 2011).

En cuanto al contexto de ocurrencia, la mayoría de las descripciones de las familias donde ocurre agresión sexual, coinciden con la idea de familias con organizaciones disfuncionales, donde existen múltiples factores que bloquean o perturban los mecanismos naturales que regulan la sexualidad al interior de una familia (Barudy, 1998). Cuando el agresor es el padre, generalmente se habla de familias tradicionales y convencionales, con estructuras rígidas y estereotipadas (Glaser y Frosh, 1997). Sin embargo, no existe un patrón presente en todas las familias donde ocurre agresión sexual, que dé cuenta de un perfil de “familia abusiva”. El potencial para el abuso está en todas las familias, por lo que la diferencia está en los factores inhibitorios, por ejemplo, el rol de la figura materna presente y accesible (Glaser y Frosh, 1997).

Según datos del Ministerio Público (2007-2010, en Maffioletti y Huerta, 2011) entre un 70% y 89% de las agresiones sexuales infantiles son intrafamiliares o extrafamiliar por parte de conocidos. Una situación similar muestran los registros de CAVAS (2003) entre los años 2001 y 2003, donde la mayoría de los agresores constituyen una persona cercana a la víctima (89%), conocido (45%) o familiar (44%).

Por su parte, el Ministerio del Interior indica una prevalencia del 39,9% de casos en los cuales el agresor fue algún familiar de la víctima, y un 45,6%, en los cuales el agresor es una persona conocida (Ministerio del interior, 2013).

El estudio de prevalencia realizado por Pinto y Silva (2013) también da cuenta de esta situación. Sin embargo, destaca una diferencia en cuanto al género de la víctima, pues las mujeres tendrían un mayor índice de agresiones intrafamiliares en comparación a los hombres (Finkelhor et al., 1990 en Cantón y Cortés, 2004).

Estas cifras coinciden con la literatura existente sobre el fenómeno de la agresión sexual infantil, donde el vínculo cercano entre la víctima y su agresor es un elemento central, ya que las víctimas, en su mayoría, conocen a su victimario (Elliot, Browne y Kilcoyne, 1995 en Cantón y Cortés, 2004; CAVAS, 2003; Lizarazo, 2014). Esto es complejo ya que favorece que la agresión sexual se haga parte de un proceso relacional que se mantiene en el tiempo tendiendo a cronificarse, lo cual se relaciona con el nivel de daño causado en la víctima (Huerta, Maric, y Navarro, 2002).

3.5 Frecuencia de la Agresión

La agresión sexual inicia generalmente en la infancia temprana y puede ocurrir como un hecho único, de forma reiterada o crónica, siendo estas últimas las que producen daños más profundos en la víctima (CAVAS, 2011).

Los episodios únicos de victimización son más frecuentes en población general, no así en la población consultante, donde la agresión tiende a ser reiterada o crónica. En los casos donde existe una relación previa, rara vez se produce de manera única, sino que son parte de un proceso que se desarrolla en el tiempo (CAVAS, 2003).

La diferencia entre episodios de agresión reiterativos y crónicos tiene que ver con las características propias de la victimización, es decir, “es posible distinguir si ésta se instalará como parte constitutiva del desarrollo vital o bien, como experiencias vividas en un período del continuo vital” (Salinas, 2006, p.8).

En la agresión sexual reiterada, la víctima puede distinguir claramente los episodios abusivos, y sabe que está inmersa en una dinámica abusiva, sin embargo, no puede detenerla debido a variables evolutivas, vínculo con el agresor, disponibilidad de las figuras de apoyo, entre otros (Salinas, 2006). En este sentido, se ha postulado que la agresión reiterada tiene que ver con la ausencia o inaccesibilidad de las figuras significativas, lo que dificulta que puedan pesquisar la situación, actuar frente a ella, y

evitar su repetición (Glaser y Frosh, 1997). En este contexto, cobra gran relevancia el rol de la madre en la prevención y detección temprana de la agresión, al ser esta la principal figura significativa a la cual el niño/a puede acudir, entonces “el abuso reiterado implica al menos que el niño no ha podido confiar en su madre o que esta se encuentra en una situación que le impide hacer algo al respecto” (Glaser y Frosh, 1997, p. 54).

En cuanto a la agresión sexual de tipo crónica, en general inician a edad temprana y ocurren de manera sistemática durante un periodo de tiempo largo, por lo que existe una dificultad en la víctima para distinguir entre cada uno de los episodios, estos son más bien comprendidos como parte de la relación cotidiana con el agresor (Salinas, 2006). En este contexto es posible la ocurrencia de ciertos fenómenos especiales como lo que se ha denominado “Síndrome de Acomodación” (Summit, 1983) a través del cual el niño/a aprende que no es capaz de controlar ni cambiar la situación, por lo tanto se adapta, quedando indefenso ante la agresión. También puede ocurrir en casos extremos, que la víctima no sea capaz de percibirse como tal, lo cual dificulta la detención de la agresión sexual y por ende, la intervención adecuada (Salinas, 2006).

Algunos estudios han dado cuenta de que la mayoría de las agresiones sexuales hacia niños/as o adolescentes ocurren más de una vez, frecuentemente de manera sistemática. En el estudio de Gutiérrez y Steinberg (2012) la agresión sexual infantil ocurre de manera crónica en el 29% de los casos, y en episodios repetidos en el 41% de los casos. Pinto y Silva (2013) encontraron que la mayoría de los abusos infantiles ocurrieron más de una vez, entre 1 y 25 veces.

Por su parte, Finkelhor (1980) en uno de sus estudios retrospectivos, pudo dar cuenta de que la mayoría de las experiencias abusivas ocurren solo una vez (60%). Sin embargo, también hay un alto porcentaje que ocurren en más de una oportunidad (40%), y alrededor de un 40% de estas, duran más de una semana. Con estos antecedentes pudo concluir que si la experiencia sucede más de una vez, tiende a durar más de una semana.

3.6 Proceso de Victimización

El proceso de victimización sexual en la infancia, se ha caracterizado por la progresividad de los actos abusivos, los cuales suelen ocurrir en contextos de cuidado que confunden al niño/a y dificultan el reconocimiento de estos actos como abusivos. Respecto de este proceso, existen dos modelos clásicos que pretenden comprender el fenómeno de la agresión sexual infantil intrafamiliar, donde el agresor corresponde a la

figura paterna. Uno de ellos es el modelo propuesto por Barudy (1998) quien plantea que existen diferentes fases en las cuales el agresor va atravesando progresivamente los límites de la víctima hasta el punto en que ésta se encuentra completamente envuelta en una dinámica abusiva que le es difícil de percibir y detener. En este sentido, el agresor comienza con una fase de seducción, en la que manipula a la víctima a partir de la relación de dependencia y confianza que existe entre ambos, incitando a la víctima a participar en actos sexualmente abusivos que el presenta como juegos o como actos normales en la relación entre niños/as y adultos. Todo esto ocurre en un contexto de secreto impuesto por el agresor, para evitar que la situación sea divulgada.

Por su parte, el modelo desarrollado por Perrone y Nannini (1998) señala el concepto de “hechizo” para referirse a la dinámica en que se relacionan el abusador y la víctima. El hechizo es el proceso a partir de cual la víctima entra en un estado de trance o alteración de conciencia, que permite la ocurrencia de la agresión sin uso de la fuerza, y que puede continuar incluso después de la interrupción de la agresión. Para lograr este trance el agresor lleva a cabo una serie de actividades que pronto se convierten en un ritual que le permite inducir dicho estado en la víctima solo con algunas señales, sin que esta sea consciente de ello, quedando atrapada en una relación de alienación indecodificable.

3.7 Consecuencias de la agresión sexual

Los efectos de la agresión sexual en la infancia pueden variar sustancialmente entre un niño/a y otro/a, ya que el impacto que pueda tener la experiencia abusiva está determinado por diversos factores como el tipo de agresión, contexto de ocurrencia, cronicidad, edad de la víctima, vínculo con el agresor, reacción post revelación de las figuras significativas (Cantón & Cortés, 2000; Finkelhor, 1993; Glaser y Frosh, 1997; López, 1993). A esto se suma la etapa evolutiva en la que los niños/as se encuentren, pues se ha estudiado que la manifestación de los efectos de la agresión puede ser diferente en cada momento del desarrollo (Nuñez, 2010).

Entre los efectos de la agresión sexual que pueden manifestarse en el corto plazo se encuentran el miedo, hostilidad hacia el agresor/a, culpa, sentimientos de marginación, pérdida de confianza (Pinto y Silva, 2013) sentimientos de estigmatización, impotencia, ira, desesperanza, otros síntomas inespecíficos como estrés, angustia, ansiedad (CAVAS, 2011; MINSAL, 2011), crisis de pánico, intentos o ideas suicidas y desmotivación, entre otros (MINSAL, 2011). En relación a los efectos conductuales, es posible que aparezcan

en el niño/a conductas regresivas como enuresis y encopresis no orgánicas, trastornos de sueño y del apetito, inquietud, hiperactividad, problemas de aprendizaje y dificultades escolares (CAVAS 2011; MINSAL, 2011). Sin embargo, se han asociado más directamente a la agresión sexual las conductas sexualizadas y síntomas de Trastorno de Estrés Postraumático (Cahill et al., 1999 en CAVAS, 2011).

Las alteraciones en el desarrollo psicosexual, específicamente las conductas sexualizadas, pueden presentarse a través de un aumentado interés por la sexualidad, la aparición de juegos erotizados con sus pares y/o masturbación compulsiva (CAVAS, 2011).

En un estudio realizado por CAVAS (Aliste, Carrasco y Navarro, 2003 en CAVAS 2011) se observó que los síntomas de mayor prevalencia corresponden a síntomas ansiosos, depresivos, trastornos del sueño, dificultades en la atención y concentración, y conductas evitativas, que alteran el funcionamiento normal de la víctima.

Respecto a los efectos a largo plazo, se han observado ciertas relaciones entre la agresión sexual infantil y posteriores dificultades en la adolescencia o adultez, como por ejemplo, mayor probabilidad de presentar depresión, intentos de suicidio, sentimientos de estigmatización, aislamiento, baja autoestima (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2011), disfunciones sexuales, trastornos de personalidad, explotación sexual comercial, conductas de riesgo, abuso de alcohol y/o drogas, conductas delictuales, relaciones familiares conflictivas, negligencia, dificultad en las relaciones de pareja, estilo parental permisivo, uso de castigo físico ante conflicto con sus hijos/as (MINSAL, 2011), embarazo no deseado, enfermedades de transmisión sexual, entre otros (Pinto y Silva, 2013).

Se ha estudiado que el riesgo de que una víctima de agresión sexual en la infancia presente en la vida adulta síntomas depresivos, ansiosos, intento de suicidio, abuso de alcohol o síndrome de Estrés Postraumático, es aproximadamente tres veces mayor que en la población no abusada (MINSAL, 2011). Así también se presenta un mayor riesgo de ser revictimizado, es decir, volver a ser víctimas de nuevas agresiones sexuales debido a la socialización de la víctima hacia su rol, acostumbrándose a la victimización (CAVAS, 2003), o de cometer agresión sexual contra otra persona. Algunos autores plantean que el 25% de los niños/as abusados sexualmente se conviertan en abusadores cuando llegan a ser adultos (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2011).

En cuanto a la revictimización, esta puede comprenderse desde la teoría del desamparo aprendido, según la cual, los individuos aprenden a través de sus

experiencias que su comportamiento tiene consecuencias negativas, sin que ellos puedan influir en estas consecuencias, desarrollando un comportamiento pasivo, lo cual le impide actuar de forma preventiva para evitar la ocurrencia de una nueva victimización (Seligman, 1983).

Sin embargo, a pesar de que se han observado ciertos efectos comunes en víctimas de agresión sexual infantil, no existe correlación lineal entre la victimización y ciertos síntomas, pues la mayoría de ellos son multicausales, lo que hace difícil la distinción de aquellas consecuencias propias de la agresión y de otras problemáticas preexistentes o provocadas por otros tipos de maltrato (CAVAS, 2011). Asimismo, existe una población de víctimas asintomáticas que pueden aplazar o incluso no manifestar las consecuencias de la agresión (Casado, Díaz, Martínez, 1997; Núñez, 2010; UNICEF, 2016). Se ha estimado que entre un 20 y 30% de las víctimas de agresión sexual infantil permanecerían estables emocionalmente tras esta experiencia (López, 1994), mientras que otros autores plantean que en niños/as pequeños/as el porcentaje de casos asintomáticos se eleva a casi un tercio de la población victimizada (Adler-Nevo y Manassis, 2005).

Respecto a las consecuencias de agresión sexual preescolares específicamente, se ha visto que dentro de los síntomas más frecuentes se encuentran la ansiedad, pesadillas, inhibición, retraimiento, temores diversos, agresividad, enojo dirigido hacia los padres, el descontrol y las conductas sexuales inapropiadas, así como también síntomas relacionados al estrés post traumático y trastornos somáticos como la enuresis o dolores estomacales, entre otros (Cantón y Cortés, 1999 en CAVAS, 2011; MacFarlane y Waterman, 1986 en Núñez, 2010). Respecto a las conductas sexuales inapropiadas, estas se han observado como el síntoma más característico de la etapa preescolar (Cantón y Cortés, 2004).

4- Victimización secundaria

4.1 Participación de la víctima en el proceso penal

En el antiguo sistema penal chileno de tipo inquisitivo, la participación de la víctima se encontraba en un segundo plano, pues el foco estaba puesto en la figura del imputado. Si bien en el Código de Procedimiento Penal se mencionaba la figura de la víctima, su participación en el proceso era escasa, reduciéndose a un medio de prueba, objeto de

peritajes y toma de declaraciones, y a su vez desprovista de derechos (Duce, Moreno, Ortiz de Urbina Gimeno, Maldonao, Carnevali, Matus, Jiménez, Neira, Salinero y Ramírez, 2014). Sin embargo, la entrada en vigencia de la Reforma Procesal Penal el año 2000 en Chile, implicó una serie de transformaciones, siendo uno de los aspectos claves la conceptualización y participación de la víctima en el proceso, en el cual se le atribuye un rol más activo, considerándole como sujeto procesal e interviniente, y reconociéndole ciertos derechos (Duce et al., 2014). Por otra parte, la Reforma Procesal Penal también plantea ciertas exigencias que la víctima debe enfrentar y para las que no siempre está preparada, especialmente la declaración en casos de agresiones sexuales y donde las víctimas son niños, niñas o adolescentes, pues como señalan Cantón y Cortés (2000) “la presencia del niño en el juzgado para prestar testimonio contra la persona acusada implica que va a tener que pasar por la experiencia de un sistema ritualizado y con frecuencia poco sensible a sus necesidades y limitaciones” (p. 241).

4.2 Definición de victimización secundaria

En este sentido, existe una segunda victimización que puede resultar incluso más perjudicial que la exposición al delito mismo, debido a que contribuye al incremento del daño causado por este (Albarrán, 1993; CAVI, 2007). Esta victimización es causada por la reacción inadecuada del entorno frente a la experiencia abusiva (Albarrán, 1993; Barudy, 1998, 1999; Escaff, 2001 en CAVAS, 2011; CAVAS, 2003; Echeburúa, Corral y Amor, 2004; Marchiori, 1997; Ministerio Público, 2010; Salinas, 2006), y puede provocar un rechazo a denunciar por parte de la víctima, o incluso su retractación (Maffioletti y Huerta, 2011).

Algunas situaciones que provocan victimización secundaria en los niños/as pueden ser la exploración médico-forense, la demora de los procesos de investigación y reparación, responsabilización de la víctima, duda sobre la veracidad del relato, estigmatización, culpabilización, etc. (CAVAS, 2003; CAVI, 2007; Duce et al., 2014). Sin embargo, lo que causaría mayor victimización secundaria sería la exposición a múltiples entrevistas y repetición del testimonio durante la investigación judicial (CAVI, 2007), ya que ello puede generar gran estrés y ansiedad especialmente en niños/as pequeños/as (SENAME, 2004).

En este sentido, un estudio realizado por el centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Mide UC, 2009) en conjunto a la fundación Amparo y Justicia, muestra que en la mitad de los casos el número de entrevistas realizadas se

percibe como uno de los elementos más dañinos. Estos interrogatorios pueden ser altamente intimidantes cuando predominan cuestionamientos, preguntas sugestivas, confusas o culpabilizantes que “llevan al niño a presentar más fallos de memoria, a evocar recuerdos libres menos completos, a cometer más errores al responder a preguntas específicas y a dejarse llevar más fácilmente por las sugerencias inadecuadas del interrogador” (CAVI, 2007, pp. 81-82).

5- Entrevista investigativa

En el contexto de la investigación penal, la entrevista se constituye en una técnica de recolección de evidencia clave (Phillips, Oxburgh, Gavin y Myklebust, 2012) especialmente en casos de agresiones sexuales (Powell, Fisher y Hughes-School, 2008), ya que en la mayoría de los casos, al no existir más pruebas que el relato de las víctimas, la información que se origina a partir de las entrevistas puede influir en las decisiones relevantes respecto a la investigación e incluso, en el éxito de la misma (Ministerio Público, 2009; Powell et al., 2005).

En este marco, a nivel internacional se ha estudiado e implementado una modalidad de entrevista investigativa caracterizada por ser una forma de indagación especializada que se da en un contexto judicial, y que tiene por objetivo obtener el recuento más detallado y preciso posible respecto a un delito que se ha denunciado (Milne y Bull, 1999 en Navarro et al., 2012).

Asimismo, existe un consenso en la comunidad científica, basado en la evidencia empírica a nivel internacional, sobre las mejores formas de llevar a cabo una entrevista investigativa, (Lamb et al., 2007; Powell, et al., 2005). Estos acuerdos dieron origen a manuales de recomendaciones llamados “buenas practicas”, las cuales son instrucciones para realizar una adecuada entrevista investigativa, tales como el permitir al niño expresarse, la realización de la entrevista al inicio del proceso investigativo y próximo a la denuncia ya que se ha visto que en ese momento sería posible obtener información más precisa (Powell et al., 2005), la importancia de la capacitación de los entrevistadores, quienes deben introducir la menor cantidad de información posible en sus preguntas, y a la vez animar a los niños/as a dar la mayor cantidad información posible respecto a sus experiencias, a partir de la realización de preguntas abiertas (Lamb et al., 2007).

5.1 Tipos de preguntas

La entrevista investigativa favorece el uso de preguntas de tipo abierta por sobre las preguntas cerradas, debido a que estas últimas pueden elicitar respuestas poco elaboradas, maximizar las potenciales dificultades lingüísticas de los niños/as y privilegiar la perspectiva del entrevistador (Lyon, 2014).

Otro problema de las preguntas cerradas es que tienen una mayor probabilidad de que los niños/as intenten adivinar la respuesta en lugar de responder “no sé” (Poole y Lindsay, 2001 en Lyon 2014), ya que es más fácil adivinar la respuesta de una pregunta cerrada que de una pregunta abierta, pues esta requiere una mayor elaboración por parte del niño/a (Lyon, 2014). Asimismo, Lamb et al., (2007) señalan que se debe evitar el empleo de preguntas que puedan responder con un sí/no, especialmente en niños/as pequeños, puesto que “tienden a elicitar información errónea (...) pueden llevar a los niños a responder afirmativamente a preguntas sobre hechos no experimentados” (pp. 4-5), mientras que por el contrario, las preguntas abiertas incentivan al entrevistado a recordar información sobre su propia experiencia (Lamb et al., 2007, p. 4). Para Lamb et al., (2007) “los entrevistadores deben dar oportunidades para que los niños/as recuerden información en respuesta a indicaciones abiertas antes de asumir que se necesitan técnicas de entrevista especiales” (p.8).

Otro aspecto favorable de las preguntas abiertas, es que al generar respuestas más elaboradas, permite al entrevistador hacer más preguntas respecto de los contenidos entregados por el entrevistado. Mientras que si una pregunta puede responderse con pocas palabras, es muy probable que el niño/a responda de esa forma (Stolzenberg y Lyon 2014 en Lyon, 2014), limitando las preguntas que el entrevistador pueda realizar respecto de ese contenido.

5.2 Protocolos de entrevista

En base a los consensos internacionales, el desarrollo de la investigación en este campo dio como resultado la protocolización de los procedimientos en una entrevista investigativa, reflejándose en la creación de protocolos estructurados, o directrices, a seguir por los entrevistadores durante las distintas etapas o fases de una entrevista (Cronch, Viljoen y Hansen, 2006; Powell, 2008), con el objetivo de facilitar y asegurar la realización de buenas prácticas de entrevista.

A nivel internacional, entre los protocolos desarrollados principalmente para entrevistar a niños/as desde 3 años de edad y personas vulnerables, se contemplan el Stepwise Approach o Enfoque Paso a Paso, el protocolo del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD), y la Guía para la Obtención de Mejor Evidencia en Procedimientos Penales (Powell et al., 2005).

En el caso de Chile, a pesar de que las entrevistas a niños/as y adolescentes víctimas de agresión sexual, generalmente no se ciñen al uso de protocolos, se han promovido iniciativas para adherir a ellos, por ejemplo, desde el Ministerio Público, donde ha desarrollado y propuesto el uso del protocolo de entrevista GEV (Ministerio Público, 2012; Navarro et al., 2012). Asimismo, se han hecho intentos de adherir a otros protocolos como el NICHD, desarrollado por Orbach y Lamb en el año 2000, para ser utilizado en entrevistas de peritaje forense a niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de agresiones sexuales. Su objetivo fue producir narrativas detalladas sobre estas experiencias, guiando a los entrevistadores, y ejemplificando indicaciones de recuerdo espontáneo y técnicas para elicitar el máximo de información (Lamb et al., 2007). También se ha utilizado el Método de entrevista Estándar (SIM) desarrollado por Powell en el año 2014, con el objetivo de maximizar la precisión y detalles de la información entregada por el niño/a, y aportar a mejorar las prácticas investigativas (Benson, 2015) Este protocolo se describe más ampliamente a continuación ya que es el protocolo utilizado por algunos de los entrevistadores capacitados en el presente estudio.

El protocolo SIM, se compone de diferentes etapas y reglas que buscan mejorar la calidad del relato de los niños/as. Estas reglas se explicitan al inicio de la entrevista, donde además se le solicita al niño/a que prometa decir la verdad, pues se ha visto que esto aumenta la probabilidad de que el niño/a diga la verdad en entrevistas posteriores (Lyon y Dorado, 2008, Talwar et al., 2004 en Benson, 2015).

Durante la fase de práctica narrativa, se solicita al niño/a relatar un hecho agradable, pues se ha observado que esto tiene ciertos beneficios para lograr una buena relación entre niño/a y entrevistador, favorece la entrega de un relato más extenso y preciso, entre otros (Lamb et al., 2007; Hershkowitz, 2009).

Respecto a la duración de la práctica de la narrativa, el protocolo entrega una directriz sobre el tiempo que debiera durar, pues se ha visto que los niños/as pequeños tienen una capacidad de atención limitada, por lo que la entrega de una narrativa extensa podría ser contraproducente (Hershkowitz, 2009, Davies, Westcott y Horan, 2000 en

Benson 2015) por ello, se aconseja restringir esta fase entre tres a cinco minutos (Benson, 2015).

La fase sustantiva en el protocolo SIM parte con un indicador de neutro ("Dime de qué has venido a hablar") para medir la comprensión del niño/a acerca de la entrevista. En esta fase se busca ahondar en el evento ocurrido a partir de preguntas abiertas que no sugieran la respuesta del niño/a (Benson, 2015). De Hecho, se ha visto que esta indicación suele elicitar información sobre la presunta agresión, especialmente en niños/as cuyas develaciones habían derivado en que la entrevista se llevara a cabo (Powell & Snow, 2007).

Por otra parte, existen ciertos elementos que este protocolo comparte con los demás, entre ellos, la importancia que tiene la construcción de un buen rapport entre el entrevistador y entrevistado, pues "cuanto más a gusto se sienta un entrevistado en torno a la entrevista, más información brindará" (Fisher y Geiselman, 1992, Wilson y Powell, 2001 en Powell, et al., 2005, p.3) por otra parte, obtener un relato detallado de un entrevistado "requiere que se desarrolle una relación de confianza en la que el entrevistado sabe que su "historia" será escuchada y aceptada pero no juzgada" (Powell et al., 2005, p.4). Esto se torna relevante sobre todo en casos de agresiones sexuales infantiles, donde, como sabemos, la mayoría de los casos involucran estrategias de silenciamiento, amenazas por develar, y poca credibilidad, por lo que hablar de la situación puede ser difícil para las víctimas.

Durante la fase de establecimiento de rapport es importante que el entrevistado hable la mayor parte del tiempo, lo que fomenta respuestas más elaboradas a las preguntas siguientes acerca del supuesto delito (Sternberg et al., 1997 en Powell et al., 2005), y tiene la ventaja de proporcionar al entrevistador un "indicador fiable de la fluidez verbal del entrevistado y de su capacidad para describir experiencias previas" (Walker, 1999 en Powell et al., 2005, p. 5).

La descripción de las necesidades de investigación del entrevistador y las reglas de la entrevista, también es un elemento que los protocolos tienen en común. "Muchas personas desconocen el procedimiento de las entrevistas forenses, cuyas normas son contradictorias a las de los procesos normales de conversación" (Powell et al., 2005, p. 5). Los entrevistadores deben instruir a los entrevistado sobre lo que esperan de ellos, orientándolos respecto a la finalidad de la entrevista y como esta se realiza, lo que a su vez puede favorecer la obtención de información precisa y detallada (Lyon, 2014). Estas

instrucciones deben entregarse de manera sencilla y en un lenguaje comprensible, repitiéndolas si es necesario, sobre todo cuando la entrevista involucra a niños/as pequeños, como es el caso de los preescolares.

Finalmente, además de la adherencia al protocolo, existen otros elementos que facilitan la obtención de una narrativa precisa y detallada, que deben considerarse a la hora de realizar la entrevista, y que tiene que ver con el uso de buenas prácticas de entrevista. Por ejemplo, la realización de esta en un ambiente físico neutral, sin distracciones o amenazas, la capacitación continua y monitoreo de los entrevistadores a partir de la observación de la propia conducta durante la entrevista y la retroalimentación de esta, entre otros aspectos relevantes (Wilson et al., 1999).

OBJETIVOS

En la presente investigación se busca responder a la pregunta acerca de ¿Cómo se caracterizan las narrativas de preescolares, presuntas víctimas de agresión sexual, en el contexto de la entrevista de investigación penal?

Para responder a esta pregunta, se ha propuesto como objetivo general:

Caracterizar las narrativas de preescolares, presuntas víctimas de agresión sexual, en el contexto de la entrevista de investigación penal.

Para esto, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir el contenido de las narrativas de preescolares, presuntas víctimas de este tipo de agresión, en el contexto de la entrevista de investigación penal.
- Describir el contexto dialógico de la entrevista en el que las narrativas de preescolares, presuntas víctimas de agresión sexual son construidas.
- Explorar posibles diferencias y similitudes en las narrativas de preescolares, presuntas víctimas de agresión sexual, según las características de los niños y niñas entrevistados (edad y género), y según el tipo de agresión sexual (frecuencia y vínculo con el agresor).

METODOLOGIA

1- Diseño de investigación

La metodología de investigación propuesta en el presente estudio es de tipo cualitativa. Se ha seleccionado este tipo de metodología ya que permite comprender los fenómenos sociales complejos dándole profundidad a los datos, además de una mayor riqueza interpretativa.

Los estudios cualitativos incluyen la contextualización del ambiente en que ocurre el fenómeno, descripciones detalladas acerca de eventos, personas, interacciones, conductas observadas, y de las experiencias únicas de las personas que se estudian, aportando así un punto de vista holístico de los fenómenos estudiados (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Asimismo, el presente estudio es de carácter exploratorio y descriptivo, ya que se fundamenta a partir de procesos inductivos que se inician con la exploración y descripción del fenómeno, tal y como este se presenta, sin manipular ninguna variable asociada, para luego generar conclusiones que permitan responder a la pregunta de investigación (Hernández et al., 2006). De esta forma, se genera un proceso de investigación más abierto, flexible, que se construye durante la realización de la investigación.

Si bien, a partir de este tipo de metodología no se busca generalizar los resultados obtenidos de la muestra (Hernández et al., 2006), es posible hacer un análisis en profundidad de tales resultados, aportando datos enriquecedores que permitan identificar y describir las características de un tema poco estudiado en el contexto nacional: las narrativas de preescolares, presuntas víctimas de agresión sexual, construidas a partir de la entrevista de investigación penal, tal y como estas se producen actualmente.

2- Muestra

La muestra considerada para esta investigación se conforma por niños y niñas preescolares que participaron del Proyecto FONDEF “Desarrollo de instrumentos para reducir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales” (Navarro et al., 2012) y del proyecto de continuidad “Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile” (Núcleo de Investigación Infancia y Justicia, 2016) en el que se enmarca la presente investigación.

Los niños y niñas fueron entrevistados con el objetivo de extraer información respecto a una presunta agresión sexual. Se considera a los participantes como presuntas víctimas, ya que las entrevistas fueron realizadas al inicio del proceso de investigación penal por delitos sexuales, por lo que no existe certeza respecto su ocurrencia.

Para acceder a la muestra, se contó con la colaboración de Policía de Investigaciones y Ministerio Público, instituciones que permitieron el acceso a un número aproximado de 300 video grabaciones de entrevistas a niños/as y adolescentes de entre 3 y 18 años, en el contexto de investigaciones judiciales por delitos sexuales. Estas entrevistas fueron realizadas entre 2014-2017 por policías y fiscales capacitados y no capacitados en el uso del protocolo SIM (Núcleo de Investigación Infancia y Justicia, 2016). Respecto a los profesionales no capacitados en el uso del protocolo SIM, se desconoce si estos entrevistadores recibieron algún tipo de entrenamiento en el uso de algún otro protocolo, sin embargo, siguen directrices similares a los entrevistadores capacitados durante la entrevista, ya que persiguen el mismo objetivo.

Asimismo, respecto a los entrevistadores no entrenados, se invitó un número no determinado de funcionarios de ambas instituciones cuya tarea incluía entrevistar a niños/as y adolescentes en el contexto de investigaciones por delitos sexuales, a los funcionarios que aceptaron participar del estudio se les solicitó firmar una carta de consentimiento (Anexo 1). Debido a que en estos casos se accedió a videograbaciones de entrevistas realizadas antes de la implementación del proyecto de continuidad, es decir, entre 2015 e inicios del 2016, no se pudo contar con el consentimiento de participación de los niños/as entrevistados y de sus padres, por lo que para garantizar el completo anonimato y resguardo de los derechos de los participantes, se utilizó únicamente información de-identificada, es decir, en la que la fuente (en este caso el Ministerio Público la Policía de Investigaciones) hubiera eliminado previamente los datos de identificación de las personas involucradas, siendo un funcionario autorizado de cada institución quién seleccionó las entrevistas, para posteriormente entregar una copia de las videograbaciones al equipo de investigación (Núcleo de Investigación Infancia y Justicia, 2016).

Además, como medida adicional, durante el proceso de transcripción, el equipo de investigación eliminó cualquier información residual que no hubiese sido correctamente excluida por la institución correspondiente. De esta manera, el trabajo de análisis se

realizó únicamente sobre el material transcrito asegurándose el completo anonimato de la información de los participantes (Núcleo de Investigación Infancia y Justicia, 2016).

Respecto a los profesionales entrenados, se utilizaron algunas entrevistas realizadas en el marco del proyecto FONDEF en el que se implementó una modalidad de entrevista investigativa, por lo que se contó con los consentimientos de los participantes firmados en ese contexto (Anexo 2), mientras que otras entrevistas han sido generadas durante la implementación del proyecto de continuidad entre 2016-2017 (Núcleo de Investigación Infancia y Justicia, 2016). En cuyos casos en los que se identificó que los participantes cumplían con los criterios para participar del estudio, se les informó a los padres sobre este y se les invitó a participar voluntariamente, a quienes aceptaron participar se les solicitó firmar una carta de consentimiento (Anexo 3) y a los niños/as y adolescentes cuyos padres/tutores firmaron el consentimiento, también se les invitó a participar voluntariamente. Asimismo, quienes aceptaron, entregaron de manera verbal y/o escrita su asentimiento (Anexo 4). Estos documentos fueron aprobados por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Núcleo de Investigación Infancia y Justicia, 2016).

Las entrevistas se realizaron de acuerdo al procedimiento habitual establecido en el marco de la investigación penal, realizándose su videograbación previa autorización de los participantes (Núcleo de Investigación Infancia y Justicia, 2016).

Las entrevistas fueron transcritas de manera literal y partir de un formato específico de transcripción (Anexo 5), por miembros del equipo de investigación, quienes además firmaron una declaración de compromiso para el resguardo y confidencialidad de la información en el proceso de transcripción (Anexo 6).

Respecto a la muestra analizada en la presente investigación, es de tipo no probabilística por conveniencia (Hernández et al., 2006), pues de los casos transcritos se seleccionaron aquellos que cumplían con ciertos criterios de inclusión, entre los cuales se consideraron casos de niños y niñas, contemplando las edades de entre 3 a 6 años de edad para conformar el rango etario preescolar basado en criterios evolutivos (Papalia et al., 2010), y que fueran presuntas víctimas de distintos tipos de agresiones sexuales, lo que permitiría identificar las características de este tipo de narrativas en general. De igual forma, se incluyeron aquellas entrevistas donde estaba presente un relato acerca de la situación abusiva como los casos en lo que este no estaba presente. Se consideró esto

con el objetivo de incluir las distintas experiencias de los niños y niñas, y abordar el fenómeno en su totalidad.

Finalmente, la muestra incluyó todos los casos de presuntas víctimas preescolares, cuyas transcripciones estaban disponibles para ser analizadas entre diciembre del año 2016 y marzo del año 2017, que era el período de tiempo definido en este estudio para la realización de esta etapa. Por tanto, quedó conformada por 12 casos, de los cuales 3 eran niños y 9 eran niñas. Esto coincide con lo que se ha descrito en la literatura respecto a las prevalencia de las agresiones sexuales y la relación con el género de la víctima. En este sentido se ha visto que la mayoría de las víctimas de agresiones sexuales, tanto infantiles como en el caso de los adultos, suele ser mujer (Finkelhor et al., 1990 en Cantón y Cortés, 2004; Finkelhor, 1980; Finkelhor, 1979; López, Carpintero, Hernández, Martín y Fuertes, 1995 en Losada, 2012; Maffioletti y Huerta, 2011; Pinto y Silva, 2013; Gorey y Leslie, 1997 en Save the Children, 2011).

Respecto a las conductas abusivas, si bien se esperaba incluir distintos tipos de agresiones sexuales, la mayoría de los casos analizados correspondieron al delito de abuso sexual, tal como ha sido referido en los datos de instituciones nacionales como CAVAS (2003) y Servicio Médico legal (Nahuelpán y Varas, 2011), donde se ha observado que, en casos de agresiones sexuales infantiles y específicamente en preescolares, hay una mayor prevalencia de abuso sexual, seguido por el delito de violación.

Asimismo, la mayoría de los casos analizados corresponden a agresiones sexuales intrafamiliares y extrafamiliares por conocidos, lo cual también se ha descrito ampliamente en la literatura respecto a las agresiones sexuales infantiles. En relación a esto, el vínculo cercano entre la víctima y su agresor es un elemento central del fenómeno, ya que las víctimas en su mayoría conocen a su agresor, quien suele ser un familiar o alguien que pertenece a su entorno cercano (Barudy, 1998; Elliot, Browne y Kilcoyne, 1995 en Cantón y Cortés, 2004; CAVAS, 2003; Glaser y Frosh, 1997; Lizarazo, 2014; Maffioletti y Huerta, 2011; Ministerio del interior, 2013; Pinto y Silva, 2014; Salinas, 2006).

En algunos casos hay datos de la muestra que se desconocen, como por ejemplo, vínculo con el agresor y tipo de agresión, esto se debe a que esta información fue extraída desde las entrevistas, y en algunas de ellas estos datos no estaban disponibles.

Tampoco estaba disponible esta información en los datos proporcionados por las instituciones al proyecto de investigación en el cual se enmarca este estudio.

El detalle de la muestra se presenta en la tabla 1, en la cual los nombres de los participantes han sido omitidos para asegurar su confidencialidad, y los casos son enumerados de manera aleatoria con la finalidad de ordenar la información disponible respecto a cada participante.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Numero de caso	Edad	Género	Tipo de agresión	Agresor
1	5 años	Masculino	Abuso sexual	Padre
2	5 años	Femenino	Abuso sexual	Primas
3	4 años	Femenino	Abuso sexual	Conocido de la madre
4	3 años	Masculino	Abuso sexual	Vecino
5	6 años	Femenino	No se identifica	No se identifica
6	4 años	Femenino	Abuso sexual (retractación)	Tío (retractación)
7	4 años	Femenino	Abuso sexual	Agresor conocido. Solo se identifica por su nombre.
8	3 años	Femenino	No se identifica	Abuelo
9	4 años	Femenino	Abuso sexual	Padre
10	5 años	Masculino	No identifica	Tío
11	6 años	Femenino	Abuso sexual	Tío
12	5 años	Femenino	Abuso sexual.	Pareja de agresores conocidos. Solo se

				identifican por su nombre.
--	--	--	--	----------------------------

3- Técnica de producción de datos

Como técnica de producción de datos, en la presente investigación se utiliza la entrevista, donde un entrevistador solicita información al entrevistado con el objeto de obtener datos sobre una determinada problemática, e identificar las interpretaciones que esta persona construye en base a su experiencia (García, Gil, y Rodríguez, 1999; Hernández et al., 2006).

Específicamente el tipo de entrevista utilizada es la entrevista de investigación penal, la cual es entendida como aquella entrevista que se desarrolla dentro del proceso de investigación por una presunta agresión sexual, en la cual están inmersos los participantes del estudio. En relación a esto, a nivel internacional se ha destacado la importancia de implementar una modalidad de entrevista investigativa, la cual se caracteriza por ser una práctica indagativa especializada (Navarro et al., 2012), cuyo objetivo es obtener información directamente de una víctima, mediante un relato detallado y preciso respecto a un hecho investigado (Milne y Bull, 1999 en Navarro et al., 2012).

Si bien, y como se ha mencionado anteriormente, en nuestro país la entrevista investigativa no suele ser la práctica de entrevista habitual en el contexto de la investigación penal, en el marco del proyecto FONDEF “Desarrollo de instrumentos para reducir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales” se entrenó a Fiscales y miembros de la Policía de investigaciones en el uso del protocolo SIM (Anexo 7), el cual fue traducido y adaptado en Chile incorporando variables evolutivas del desarrollo cognitivo, así como variables lingüístico-culturales relacionadas a códigos de comunicación verbal y paralingüística característicos de nuestra cultura (Navarro et al., 2012).

Las entrevistas analizadas en este estudio fueron realizadas en una primera instancia de toma de declaración respecto de los hechos investigados, y tuvieron una duración aproximada de entre 10 y 30 minutos. Sin embargo, algunas entrevistas se extendieron un poco más, e incluso una de ellas tuvo una duración de más de una hora.

4- Tipo de análisis

En la presente investigación se utiliza el análisis narrativo, el cual está inscrito dentro de los métodos de investigación narrativos y metodologías cualitativas de investigación en ciencias sociales (Capella, 2013). Este tipo de análisis busca comprender cómo las personas entienden sus experiencias y el mundo, por ello, es esencial estudiar cómo hablan de los eventos de su vida y les dan sentido, esto requiere el entendimiento de las experiencias de las personas en profundidad (Riley y Hawe, 2005 en Capella, 2013).

Una de las razones que fundamenta esta decisión metodológica tiene que ver con su concordancia con el marco teórico de la investigación, ya que permite generar un estudio de los aspectos dialógicos y de contenido de narrativa, siendo especialmente útiles para comprender la forma en que las personas construyen sus narrativas, y cómo esta se presenta. Además, se ha visto que este tipo de análisis obtiene buenos resultados en el estudio de eventos vitales disruptivos, que pueden alterar la biografía, como por ejemplo, las agresiones sexuales (Duero y Arce, 2007, Espinoza y Buchanan-Arvay, 2004, Riessman, 1993, 2002a, 2002b, Riley y Hawe, 2005 en Capella, 2013).

El análisis se centra en el contenido de la narrativa y el contexto dialógico en el que es construida. En este sentido, Riessman (2008) describe el análisis temático, el estructural y el dialógico-performativo. El análisis temático se centra en el contenido y significado de la narrativa, considerando la narrativa como un todo para su interpretación (Riley & Hawe, 2005 en Capella, 2013; Riessman, 2008). En cuanto al análisis estructural, este tiene sus inicios en la lingüística y examina cómo la narrativa es organizada. Finalmente, el análisis dialógico-performativo, se relaciona con el contexto en que la narrativa es producida, lo que implica la influencia del investigador, el *setting*, quién narra, con qué propósito y las circunstancias sociales en la producción de la narrativa (Bernasconi, 2011 en Capella, 2013; Riessman, 2008).

En la presente investigación, el análisis de las entrevistas se realiza a partir de las transcripciones y se complementa con algunas videograbaciones a las que se tuvo acceso, con el objetivo de incluir los aspectos no verbales que allí aparecen. De acuerdo a los objetivos propuestos, se utiliza tanto el análisis narrativo temático como dialógico performativo.

En cuanto al análisis temático, en primer lugar se llevó a cabo un análisis de cada entrevista por separado. En este análisis de cada entrevista, primero se realizó una lectura y síntesis general de la narrativa, con el objetivo de que el análisis de los aspectos

más específicos de la entrevista fueran complementados por el estudio integrado de cada narrativa como un todo (Capella, 2013).

Posteriormente, se realiza una categorización de cada extracto narrativo, identificando los contenidos emergentes en cada una de las entrevistas, con el objetivo de comprender la experiencia desde la percepción del entrevistado. Luego estos contenidos emergentes fueron organizados de acuerdo a ámbitos temáticos de distintos niveles de integración (Cornejo et al., 2008 en Capella, 2013) es decir, temas más amplios que englobaron subtemas más específicos.

Luego de realizar el análisis de cada entrevista por separado, se realiza un análisis intercaso en el que se integran las principales temáticas presentes en las entrevistas, aunándolas en torno a ejes centrales (Capella, 2013) en los que se describen los hallazgos más relevantes.

Respecto al análisis dialógico-performativo, se entiende que la narrativa es producida entre interlocutores en un contexto de narración específico, por lo que cobra gran relevancia el análisis del macrocontexto y el contexto local en que esta narrativa se construye (Riessman, 2008). Para esto, se realiza un análisis de cada entrevista por separado, identificando aquellos elementos del contexto dialógico y situacional que influyen en la construcción de la narrativa, específicamente se realiza un análisis respecto a algunos de los elementos descritos por Riessman (2008). Estos son la influencia del entrevistador, el contexto en el cual se produce y va dirigida la narrativa, considerando el propósito de esta, y características asociadas al narrador. Asimismo, se incluyeron elementos no verbales observados en las videograbaciones, así como algunos aspectos estructurales de la narrativa; por ejemplo, silencios, tipo de frases utilizadas y tonos de voz (Riessman, 2008). En relación a esto, la autora plantea que el análisis dialógico-performativo es un enfoque más amplio e interpretativo de la narrativa, por lo que puede incluir elementos tanto del análisis temático como del estructural (Riessman, 2008). En este sentido, la inclusión de elementos estructurales de la narrativa, permite complementar y enriquecer el análisis respecto al contexto de producción de la narrativa, y cómo se da la interacción entre los interlocutores. Asimismo, este tipo de elementos cobra relevancia ya que aparecen de manera transversal en todas las entrevistas del estudio, y entregan detalles importantes que permiten comprender de mejor manera cómo se construye la narrativa.

Finalmente, también se realizó un análisis integrado de los aspectos dialógicos, donde se incluyeron los elementos principales y que surgen transversalmente en los casos estudiados, los cuales fueron organizados y analizados en base a tres aspectos principales: el análisis de la audiencia a la que va dirigida la narrativa, quién narra la historia, y la relación que se da entre los interlocutores, es decir, entre el narrador y el entrevistador. Estos tres elementos son algunos de los descritos por Riessman (2008) para el análisis dialógico-performativo.

RESULTADO

A continuación se muestran los resultados de la presente investigación de acuerdo a los objetivos específicos planteados. En primer lugar se presentan los resultados obtenidos en el análisis narrativo temático de las entrevistas, que responden al primer objetivo específico de la investigación, para posteriormente describir los resultados obtenidos a partir del análisis narrativo dialógico–performativo, que responde al segundo objetivo específico de la investigación. En relación al tercer objetivo específico, los resultados se integrarán en los dos tipos de análisis mencionados anteriormente, en la medida en que vayan surgiendo elementos relacionados a las posibles similitudes y diferencias de las narrativas, según las características de los niños y niñas entrevistados, y al tipo de agresión sexual a la que habrían sido expuestos.

1- Análisis temático de las narrativas

En este apartado se presenta el análisis temático de las entrevistas realizadas a doce niños y niñas en edad preescolar, presuntas víctimas de agresión sexual, en el contexto de la entrevista de investigación penal.

Los resultados se encuentran organizados en los principales temas y subtemas emergentes en dichas entrevistas, los cuales se muestran en la tabla resumen (Tabla n°2). Para una mayor comprensión de estos resultados, cada eje temático es acompañado de viñetas textuales del relato de los participantes, en cursiva y entre comillas; las preguntas del entrevistador se diferencian por el uso de corchetes.

Tabla n°2. Temáticas de las narrativas.

TEMA	SUBTEMA
1- Aspectos personales y de la vida cotidiana	1.1 Identificación personal 1.2 Actividades recreativas 1.3 Actividades cotidianas 1.4 Eventos específicos
2- Referencias acerca de otros	2.1 Figuras significativas de cuidado 2.2 Pares 2.3 Otras personas incluidas 2.4 Acciones realizadas por otros

	2.5 Características de la relación con otros
3- Contexto de entrevista	3.1 Motivo de entrevista 3.2 Encuadre entrevista videograbada 3.3 Elementos del espacio físico de entrevista 3.4 Situaciones ocurridas durante la entrevista
4- Agresión sexual	4.1 Agresor 4.2 Relación con el agresor 4.3 Conductas abusivas 4.4 Significado de la agresión 4.5 Contexto de la agresión 4.6 Frecuencia de la agresión 4.7 Reacción ante la agresión 4.8 Sensaciones y pensamientos asociados a la agresión. 4.9 Dinámica de la agresión 4.10 Recuerdo de elementos de la agresión sexual durante la entrevista 4.11 Proceso de develación 4.12 Otras posibles víctimas
5- Situaciones disruptivas	5.1 Otras formas de maltrato 5.2 Otras situaciones negativas

1. Aspectos personales y de la vida cotidiana

Este tema alude a aquellos aspectos personales que identifican a los niños y niñas entrevistados, así como también a aquellas situaciones que ocurren en su día a día, ya sean actividades recreativas, eventos específicos u otras actividades cotidianas. Los subtemas emergen principalmente frente a la fase de rapport de la entrevista (especialmente el tema de identificación personal), y generalmente incluyen elementos que facilitan el conocimiento del niño/a y el contexto que lo rodea, por parte del entrevistador.

1.1 Identificación personal

Este subtema considera la descripción que los niños y niñas hacen de sí mismos y las características que los definen. Existe una tendencia de los entrevistados a definirse en relación a su edad, género, nombre y fecha de nacimiento.

Caso 5: “[¿Cuántos años tienes tú?]- Seis años – [¿Sabes cuándo naciste?] - El 2017, no, el 2010 (...) en el 8 de abril”.

Algunos casos también se refieren a las características físicas que los identifican, como por ejemplo marcas en el cuerpo o apariencia física.

Caso 12: “[Aquí tengo un lunar] - ¿Por qué? – [No lo sé, porque a veces la gente...] - ¿Por qué le salió? – [No tengo idea] - Yo tengo una ampoa”.

En menor medida, algunos casos se refirieron a gustos e intereses personales que los identifican como sus preferencias por ciertos juegos u otras actividades.

Caso 1: “Me gusta... me gustan los legos”.

Finalmente y de manera escasa, algunos niños/as se identificaron en base a su lugar de residencia, a sus capacidades personales, o comportamiento.

Caso 10: “Ehh, es que yo me porto mal con mi tía y con mi mamá no”.

1.2 Actividades recreativas

Como actividades recreativas se consideran aquellas actividades realizadas por los niños y niñas, cuyo objetivo se relaciona con la diversión y entretenimiento. En este sentido destacan los juegos, los cuales suelen ser compartidos con figuras significativas y pares, sin embargo, también incluyen juegos en solitario.

Dentro de los juegos que más mencionan los niños/as se encuentra el juego simbólico, como el juego de roles y/u otros juegos donde se utiliza la imaginación, refiriéndose además a la dinámica de estos juegos.

Caso 3: “A jugar a... a... m... a... a... a la doctora (...) yo estaba jugando, estaba revisando a la señora J. (Refiriéndose a su cuidadora) (...) Le dolía la cabeza”.

También es común el juego de reglas y la descripción de estos juegos, y en menor medida los juegos de construcción como los legos.

Caso 8: *“Yo jugué con mi tata (...) a la pinta también (...) después jugué a la ronda de San Miguel”.*

Dentro de las actividades recreativas también destacan otras actividades como el uso de la tecnología, pintar, tomar helado, visitas a familiares como abuelos, tíos o padres, en caso de que estos no vivan con ellos, salidas o paseos con figuras significativas, entre otras.

Caso 2: *“Alguna vez con mi papá fuimos a ver a nuestra abuela que se murió, a la abuela... que vive, que vivía en otro país, alguna vez fuimos con la mamá de la tía L.”.*

Caso 9: *“Eh... se ponió los lentes de sol, salimos a la playa y nosotros nos pusimos bloqueador en la playa (...) y no podíamos parar porque el agua se venía hacia nosotros. Estábamos frente del agüita pero no podíamos ir al agua porque, porque, porque la ola nos alcanzó, así que yo podía correr más rápido pero mi papá no”.*

1.3 Actividades cotidianas

En este subtema se incluyen aquellas actividades que son parte de la rutina diaria de los niños y niñas, quienes se refieren ampliamente a actividades como dormir siesta, vestirse o ir al médico, entre otros.

Caso 9: *“Ayer estaba durmiendo (...) con mi mamá M. (...) pero... estaba viendo tele primero, y después apagamos todo”.*

También incluyen la descripción de sus espacios físicos más cotidianos, como sus casas o la de alguna figura significativa, y espacios personales como su dormitorio.

Caso 10: *“[Y cuéntame ¿cómo es la casa... donde viven ustedes?] – Ehh, grande – [ya] - solo un poco y tiene, y tiene una puerta... dos puertas y tres puertas”.*

Caso 1: *“[Cuéntame de tu pieza] - eh, tiene juguetes”.*

Las actividades cotidianas de los niños y niñas entrevistadas también incluyen aquellas interacciones que tienen con otros significativos con el fin de lograr el bienestar físico y/o emocional del niño/a, es decir acciones orientadas a cubrir sus necesidades básicas de alimentación, higiene, protección y educación.

Caso 6: “[Cuéntame más de ese tío] - eh... Tiene una hija que se llama V. (refiriéndose a su prima) (...) la V. me cuida”.

Las conversaciones sostenidas con sus pares, familiares u otras figuras como tías del jardín/colegio, psicólogos o jueces, además de conflictos como peleas que en general involucran a pares, también son un tema común en el relato de los niños y niñas.

Caso 5: “Y dijo: tú no sabes nada F. (Refiriéndose a ella misma) porque te quieres ir (...) te tienes que ir a acostar conmigo, ¡te vas ahora a la cama!, y yo: no mamá, yo quiero estar con mi prima, ¡no, te vas a la cama ahora! ¿Está bien?, y yo dije: no, me voy con mi prima, y si no quiero llamo a mi pa, pero mi mamá no me dejó”.

En menor medida incluyen temas relacionados con el desarrollo moral como por ejemplo, el temor a la autoridad, cumplir con lo solicitado por la autoridad, portarse bien o mal con los adultos significativos, entre otros.

Caso 12: “Yo hago las tareas para...para que las tía no se enojen y no lo olviden”.

Así como temas asociados al contexto escolar como por ejemplo su asistencia al jardín infantil/colegio, y actividades que implican algún grado de responsabilidad de su parte, como realización de tareas.

Caso 7: “[¿Y vas al colegio o al jardín?] – no (...) porque no tengo clases ahora”.

Escasamente se refieren a otro tipo de situaciones ocurridas en dicho contexto.

Caso 10: “[Cuéntame un poco de tu colegio ¿en qué colegio vas?] - en pre kínder A (...) ehh, (nombre del colegio) – [¿qué es lo que más te gusta hacer en el colegio?]- em... jugar en el patio”.

1.4 Eventos específicos

En algunos casos, los niños y niñas hablan acerca de eventos específicos de su vida, entre estos se refieren a su cumpleaños o el de otras figuras significativas, viajes o festividades como la navidad.

Caso 2: “Después voy a cumplir 7 (...) mi mamá me dice que falta muuucho (...) yo no sé si los voy a cumplir en la casa de mis papás”.

Caso 8: “Y después, después sopló la torta – [ahh, estaban celebrando un cumpleaños ¿De quién era la torta, de él?] - de mi tata”.

Asimismo hacen referencias a actividades específicas que realizarán en el futuro próximo, como por ejemplo lo que harán al terminar la entrevista, o situaciones que podrían ocurrir en un periodo de tiempo mayor, como cambios de domicilio.

Caso 11: *“Pero un día me voy a ir para el sur (...) donde vive mi prima”.*

Caso 9: *“Después nos vamos a Iquique”.*

En menor medida, y generalmente a raíz de las preguntas del entrevistador, los niños y niñas hablan de aquellas emociones y/o pensamientos que surgen a causa de estos eventos.

Caso 4: *“[¿Cómo estuvo la navidad?]- Eh, bien – [¿Y qué te regaló el viejito?] - Eh, una xxxx (no se entiende el audio de la entrevista) – [oye, ¿Y estabas contento con esos regalos?]- sí”.*

2- Referencias acerca de otros

Este tema hace alusión a las personas que son parte de la vida del niño/a, ya sean figuras significativas u otras personas que están presentes en su día a día. Principalmente, se refieren aquellas acciones que estas personas realizan, sus características personales, y aquellos elementos que caracterizan su relación con el niño/a como por ejemplo el vínculo que mantienen.

2.1 Figuras significativas de cuidado

Dentro de las figuras de apoyo, protección y seguridad para niños y niñas, destacan ampliamente los familiares, en especial los padres y abuelos.

Caso 8: *“[¿Quién te cuida?]- mi mamá (...) mi mamá M. (abuela)”.*

También aparecen con frecuencia en la narrativa infantil, otros miembros de la familia tales como tíos y personas con quienes viven.

Caso 2: *“Tengo la V. (Refiriéndose a su prima) y las hermanas de la V. que son gemelas y la prima de la que mi tío J. el hermano de mi mamá y el hijo de la Y. que es la hermana de que... es la prima de mi mamá y todas esas son mis primos. El L. (Refiriéndose a su primo), la prima que vive en la casa del L.”.*

Caso 5: “[¿Y ahora con quien estás viviendo?] - Con la polola de mi papá que está ahí y mi papá, la A., el F. (Refiriéndose a otras personas que viven con su padre) que ahora es mi familia (...)”.

Asimismo, hay una tendencia a incluir otras figuras significativas que no son parte de la familia, como por ejemplo profesores y otros cuidadores.

Caso 12: “la tía me...me dice que trabaje en la casa”.

En algunos casos, existe ambivalencia respecto a algunas figuras significativas, especialmente en casos donde estas figuras también están involucradas en otras situaciones disruptivas o relacionadas con la agresión sexual.

Caso 11: “Mi mamá, algunas veces mi mamá me pega (...) pero ella me cuida”.

2.2 Pares

Este subtema incluye a otros niños/as con los que el entrevistado/a comparte actividades cotidianas, como juegos, conversaciones, incluso conflictos. Los entrevistados se refieren respecto a sus hermanos y primos y los elementos que los caracterizan.

Caso 7: “[¿Y tú sabes cuántos años tienes tu hermana mayor?] - cinco años (...) ella es grande”.

Caso 1: “Mi hermano se llama W., vivo con J. J. y yo somos hermanos (...) y somos iguales, y también... vivo con vivo con mi hermano D.”.

Caso 2: “J. (Refiriéndose a su hermano) hizo detrás del árbol y jugó con mi hermano bebé, entonces se divertía”

En menor medida incluyen a compañeros del jardín, amigos, u otros niños/s con quienes no identifican un vínculo cercano.

Caso 10: “Todos mis amigos (...) emm M. y M., V., son dos M. (...) y también emm V. y L., algunos le llaman L. pelucas jaja (...) y algunos le llaman al V., V. presidente que usa lentes”.

Caso 11: “He jugado con mis amigos, y también con el niño de al lado”.

2.3 Otras personas incluidas

Este subtema incluye a otras personas mencionadas por los niños/as pero con quienes no se identifica un vínculo cercano o la percepción de estas figuras como significativas, suelen ser amigos de sus familiares o personas que colaboran en el proceso de investigación. Se refieren escasamente a agentes del sistema judicial o de la red, como los son jueces y psicólogos.

Caso 10: “[¿Con quién más me dijiste que vivías?] - con la E. (...) una amiga de mi mamá”.

Caso 5: “[Fuiste a otro juzgado a hablar con una señorita, con una jueza ¿no sé si te acuerdas?]- si me acuerdo (...) fui a esa reunión y dije, yo dije quiero vivir con mi papá, quiero vivir con mi papá, entonces hablaron con la juzgada”.

Caso 3: “[¿Fuiste a hablar con una psicóloga que se llama xxxx (nombre de la psicóloga)?] – sí (...) que íbamos a ir a una sala (...) después... (Balbuces) la tuvimos que esperar”.

2.4 Acciones realizadas por otros

En general, existe una tendencia por parte de los niños y niñas a incluir en sus narrativas aquellas acciones realizadas por los demás y que suelen ser parte de sus vidas cotidianas, como por ejemplo, salir a comprar, conversaciones, estudiar, vestirse, trabajar, entre otros, u otros eventos puntuales como acciones disruptivas o la celebración de un cumpleaños.

Caso 9: “Mamá M. se arregló y yo salí también a desayunar”.

Caso 11: “Algunas veces mi mamá fue, una vez fue a comprar”.

Asimismo, se incluyen algunas reflexiones realizadas por los niños/as acerca de la causalidad de las acciones de los demás.

Caso 7: “No puedo jugar porque me aleja sus cosas (...) no me las presta, solo me regala, porque ella ya está grande para sus cosas”.

Caso 1: “Él me dijo (...) me dijo que me porte mal (...) porque a él le gusta esto”.

Caso 12: “Mi mamá me ayuda para...para que no me equivoque me estaba ayudando porque...porque yo soy su hija y siempre me quiere ayudar”.

2.5 Características de la relación con otros

En casos particulares, los niños y niñas se refieren a la relación que mantienen con otros y a la calidad de este vínculo, ya sea de cercanía o lejanía. En este último caso, los niños/as suelen tener ideas respecto a la razón que explicaría el distanciamiento con ciertas personas.

Caso 5: “[¿Cómo era tu relación con las otras personas que vivían contigo?] -no, súper, me llevaba bien (...) con todos”.

Caso 8: “[Tú vas siempre a ver a los tatas ¿y ahora no vas? ¿Y sabes por qué no vas?] - porque mm, porque mi mamá no me deja (...) porque me pega el L. (Refiriéndose a su primo)”.

Caso 10: “[Cuéntame y ¿tu papá?] - vive en el cerro mismo, pero... pero nos separamos”.

3- Contexto de entrevista

Este tema aborda aquellos elementos y situaciones que emergen durante la realización de la entrevista y aquellos contenidos relacionados a la misma, como por ejemplo, el encuadre y motivo de entrevista, entre otros. Es decir, aquellos elementos que aparecen a raíz de la situación de entrevista en la que se encuentra el niño/a.

3.1 Motivo de entrevista

Respecto a las razones que llevan a los niños/as a ser entrevistados, la mayoría de ellos señalaron no conocer el motivo de la entrevista o preguntan por este al entrevistador.

Caso 7: “[Cuéntame de qué has venido a hablarme tú hoy día] - No sé”.

Sin embargo, también hubo casos en que los niños/as señalaron la agresión sexual o aspectos que rodean la agresión en sí misma, como la razón por la cual eran entrevistados.

Caso 12: “Es que cuando...cuando es que el J. (refiriéndose al agresor) me...toca la vagina y xxxx (no se entiende el audio de la entrevista) y me tocó con un juguete”.

Menos frecuentemente, los niños y niñas refieren asistir a la entrevista por indicación de alguna figura de autoridad como padres o profesores.

Caso 3: “[¿Sabes por qué has venido a hablar hoy día conmigo?] - Sí (...) es que mi papito me dijo que viniera acá”.

3.2 Encuadre entrevista videograbada

Este subtema se refiere a la forma en que los entrevistados comprenden las consignas iniciales y reglas básicas de la entrevista, las cuales explican la forma en que esta se llevará a cabo. En este sentido destaca la distinción que hacen entre verdad y mentira. En la mayoría de los casos, los entrevistados refieren conocer la diferencia entre estos conceptos y señalan estar diciendo la verdad en sus narrativas.

Caso 10: “[¿Tú sabes la diferencia entre la verdad y la mentira?] – Si – [por ejemplo si yo te digo que afuera de la calle está lloviendo ¿es verdad o mentira?] - mentira (...) porque no está lloviendo”.

Sin embargo, en uno de los casos la entrevistada señala no conocer la diferencia entre verdad y mentira, pero a partir de los ejemplos entregados por el entrevistador, ella logra hacer una distinción.

Caso 6: “[¿Y tú sabes lo que es verdad y mentira?] - M-m (en señal de negación) – [¿No? ¿Y entonces cómo me dices que es mentira?] - ¡Porque es mentira! – [¿Pero tú sabes que es una mentira? Si yo digo este lápiz es rojo ¿Eso es verdad o mentira?] – Mentira – [¡Ahh! Y si yo digo es negro, ¿Es verdad o es mentira?] - Es verdad – [¡Muy bien! Entonces sí sabes lo que es la verdad y la mentira]”.

Asimismo, logran comprender el encuadre de entrevista.

Caso 5: “[Si yo te pregunto algo que tú no sepas tú me dices que no sabes ¿ya?] - ya – [y si yo me equivoco al preguntarte algo tú me puedes decir que yo me equivoqué] – ya – [si yo te digo por ejemplo: tu polera es azul ¿Qué me dirías tú?] - no, es color piel con rosado – [bien, entonces yo me equivoqué y tú me dijiste que me equivoqué] –si – [si yo te hago cualquier pregunta y me equivoco tú me lo dices ¿ya?] – ya”.

En cuanto al encuadre, destaca el reconocimiento que los niños hacen respecto a las partes del cuerpo. En este sentido, la mayoría de ellos es capaz de reconocer las

partes de su cuerpo, incluyendo la zona genital, refiriéndose a esta según sus propios recursos, ya sea por su nombre u otorgándole sobrenombres, a través de gestos, o indicándola con su dedo, siendo además reconocida como parte íntima.

Caso 4: “[¿En qué parte está tu tulita?] - eh, aquí (señala con su mano) – [¿y tú potito donde está?] – aquí (señala con su mano)”.

Caso 9: “Le salía juguito y me mojaba la polera – [¿Y de a dónde le salía el juguito que tú dices?] - Desde acá” (señala con su mano).

En menor medida algunos niños y niñas manifiestan su disposición para hablar durante la entrevista, mientras que otros se preguntan por la importancia de hacerlo.

Caso 7: “[Recuerda que para mí es muy importante que me cuentes todo] - ¿Por qué?”.

3.3 Elementos del espacio físico de entrevista

En las entrevistas analizadas se observa una tendencia de los niños y niñas a referirse a objetos presentes en el espacio físico donde se desarrolla la entrevista, como por ejemplo juguetes, sillas, dibujos, libros, entre otros.

Caso 4: “Este vuela, este no vuela (juguetes)”.

Caso 1: “¿Quién dibujó este? (...) yo no voy a dibujar todo”.

Además destaca la referencia a objetos presentes en el espacio físico de entrevista y que son propios del contexto de entrevista videograbada, como los micrófonos o la sala espejo.

Caso 7: “¿Qué son estos? (señalando los micrófonos)”.

Excepcionalmente los niños y niñas señalan aspectos relativos al entrevistador, como sus características físicas, o hacen correcciones a los dichos o preguntas de este.

Caso 12: “¿Por qué tiene barba? – [ah porque soy muy viejo, las personas cuando estamos más viejos nos sale...] - no es viejo (...) es joven”.

3.4 Situaciones ocurridas durante la entrevista

Este subtema incluye aquellas manifestaciones que surgen durante la entrevista y que se asocian a necesidades físicas o emocionales de los niños y niñas, como la necesidad de ir al baño o de tomar agua, el deseo de ser acompañado por una figura significativa, de jugar, entre otros.

Caso 9: “[Cuéntanos] - e... lo m... quiero hacer pipí”.

Caso 7: “[¿Hay algo más que me quieras contar?] – No, porque...quiero agua”.

En un caso en particular, aparecen emociones asociadas a las expectativas que se tienen sobre la reacción del entrevistador ante una posible develación.

Caso 11: “No sé si se va a enojar usted (...) es que él, el algunas, algunas veces me ha hecho unas cosas pero que me da miedo decirlo”.

4- Agresión sexual

Debido a que la obtención de información respecto a la agresión sexual es el objetivo de la entrevista, este tema es uno de los más amplios del análisis. En este sentido se incluye una gran variedad de subtemas relacionados a diversos contenidos asociados específicamente a la agresión sexual, que emergen en las entrevistas, como por ejemplo, el tipo de conducta sexualmente abusiva, la identificación del agresor, frecuencia de la agresión, contexto asociado a esta, entre otros.

Si bien en la mayoría de los casos los niños/as logran desarrollar una narrativa respecto a la agresión sexual experimentada, o hacen alusión a elementos que rodean la agresión, como por ejemplo, el contexto en que ocurre. Otros sin embargo (como los casos 5, 8 y 10), no se refieren a esta experiencia a pesar de las preguntas realizadas por el entrevistador, señalando no recordar los hechos o incluso cambiando de tema ante las preguntas específicas del entrevistador acerca de la presunta agresión sexual.

4.1 Agresor

Este subtema incluye la identificación y caracterización que los niños y niñas hacen del agresor. En todos los casos donde se reconoce la ocurrencia de una agresión sexual, los niños/as fueron capaces de identificar a su agresor, quien era familiar o conocido de la presunta víctima. En los casos donde el agresor es un familiar cercano al niño/a, como por ejemplo sus padres, generalmente aparece un sentimiento de

ambivalencia hacia esta figura, ya que si bien se le otorgan atribuciones negativas, también suelen referirse a ellos como figuras significativas y de cuidados.

Caso 1: *[¿Y por qué no quieres volver a verlo J. (Refiriéndose a la víctima)?] - El me molesta (Refiriéndose al agresor) – [¿Por qué te molesta? ¿Qué es lo que hace que te moleste?] - Quería que yo haga pipí afuera del wáter y yo hice ahí, y luego hice caca porque él me pidió, y luego dijo que yo... haga caca afuera del wáter y pipí afuera del wáter”*

En la viñeta anterior, el niño habla sobre la situación que rodea la agresión sexual y que ocurre antes de ésta, e incluye al agresor (su padre) como alguien a quien no desea ver ya que le produce malestar.

Sin embargo, al indagar más en la figura del agresor a lo largo de la entrevista, el niño se refiere a él como una figura que otorga cuidados, y quien también participa en otros momentos más lúdicos, como se muestra en la siguiente viñeta:

“Nos cocinaba C. (Refiriéndose al agresor), huevo frito... y nos llevaba unos sándwich de huevo, y... una agua y me dijo que andaban caballos – [Ya] - Y me dijo como se llamaban los caballos – [¿Los caballos de C.? ¿Cómo se llamaban los caballos?] - Él me regaló uno – [¿Te regalo un caballo?] – Sí, se llamaba conquistador”.

Si bien, en la mayoría de los casos los niños/as identificaron a un agresor único, también se presentaron casos en los que se identifica más de un agresor.

Caso 12: *“[¿Alguna otra persona te había hecho algo así antes?] - solo la S. (...) la polola del J.G.”* (Refiriéndose al agresor).

Respecto a la caracterización del agresor, los niños y niñas lo describen destacando aspectos físicos y de personalidad de este, además de sus acciones y atribuciones mentales como preocupaciones o culpabilidad.

Caso 11: *“Él (Refiriéndose a su padre) no fue el culpable, sino que fue mi tío (Refiriéndose al agresor)”.*

Caso 2: *“La hermana de la T. (Refiriéndose a la agresora) nos la dejaba tocarla, era enojá, se enoja de todo lo que hace el L. (Refiriéndose a su primo)”.*

4.2 Relación con el agresor

En cuanto a la relación con el agresor, en gran medida pertenecen al entorno cercano de los niños/as, sin embargo, en los casos analizados se manifiesta una relación distante con el agresor al momento de la entrevista.

Caso 1: “[¿Cómo se llama tu papá?] - se llama C. – [¿Y dónde vive él?] - no vive en nuestra casa (...) solo me voy con él, pero ya nunca lo veo”.

Este distanciamiento, según los niños/as, es provocado por diversas causas como el trabajo del agresor, distanciamiento del agresor con la madre, entre otros. Sin embargo, se puede inferir que esto ocurre luego de la revelación e incluso podría ser consecuencia de esta. Por lo que las causas mencionadas por los niños/as podrían ser una forma en que ellos se explican el distanciamiento con el agresor, o la forma en que sus figuras significativas se lo han explicado.

Caso 3: “Después él se va a otra parte, y después él ya no, no viene nunca. Antes venía a mi casa, pero ahora no viene porque está trabajando lejos”.

4.3 Conductas abusivas

Respecto al tipo de conducta abusiva, la mayoría de los niños y niñas tienden a hacer una descripción explícita de esta, incluso demostrando a través de gestos como estas ocurrieron.

Se describen ampliamente agresiones como tocaciones en zona genital por parte del agresor y ser presionado a tocar ellos mismos a su agresor. En muchos casos señalan que estas tocaciones incluyen el uso de elementos como juguetes, así como también, explicitan las partes del cuerpo con las cuales se habrían realizado estas tocaciones (como manos o dedos).

Caso 12: “A mí me tocó con un juguete a mí también y me tocó con un dedo...con un dedo también...en la vagina”.

También destacan exposición a material pornográfico o conductas sexuales exhibidas por parte del agresor.

Caso 2: “Yo vi todo lo que pasó en el video pero fue cortito (...) 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”.

En menor medida los niños/as refieren conductas de sexo oral y besos de parte del agresor a la víctima.

Caso 11: *“Y que se subió encima de mí (...) que después, después me metió la lengua aquí (señalando la zona genital) (...) después me mordió la pierna y después aquí” (mostrando sus genitales).*

4.4 Significado de la agresión

Este subtema se refiere a la forma en que los niños y niñas comprenden la agresión sexual. En relación a esto, hubo casos en los que se le otorgó una connotación negativa a esta experiencia.

Caso 11: *“[¿Sobre qué has venido a hablar conmigo hoy?] - Es que algunas veces mi tío, algunas veces mí, es que mi tío, yo quería que... que se vayara porque yo quería que me llevara al campo pero no pudimos ir (...) porque estamos en problemas” (refiriéndose a la agresión sexual).*

En muchos otros casos, existe una dificultad para significar este tipo de actos como abusivos, pues suelen ser perpetrados por figuras significativas para ellos y en contexto de juego, por lo que tienden a significar esta experiencia como parte de un juego.

Caso 9: *“También el juego de mi papá era otro (...) El, el juego de mi papá era la... (...) La tocada de las manos con (...) Con el potito”.*

Excepcionalmente, en un caso en que se presenta una retractación por parte de la víctima durante la entrevista, y la agresión sexual es significada como una mentira.

Caso 6: *“[¿El tío G. (Refiriéndose al agresor) tocó alguna parte de tu cuerpo o no?] - Noo – [¿Ninguna?] - Noo (...) ¡Es mentira!”.*

4.5 Contexto de la agresión

En cuanto al contexto de agresión, frecuentemente los niños/as mencionan que la situación abusiva se inserta dentro de su cotidianidad, es decir, en contexto de juegos o cuidados básicos.

Caso 9: *“En la cama estábamos jugando (...) Y me estaba tocando el turno, pero él no se quedaba quieto, así que le crecía la colita en la cama (...) así que... era el juego que mi papá hizo – [Y cuéntenos todo lo que pasó cuando... en la parte que to, que tocaba ahí, como tú dices] - le tocaba aquí, yo le tocaba acá y a, y acá (señalando zonas genitales).*

Al hablar del contexto, suelen describir con detalles elementos relacionados al lugar de ocurrencia de la agresión, la ropa que tanto ellos como los agresores llevaban puesta, la presencia o ausencia de testigos.

Caso 1: *“[Lo que nos contaste ¿Dónde paso esto?] - En la casa de la J. (Refiriéndose a su abuela), y en la casa de C. (Refiriéndose al agresor) – [¿En qué parte de la casa estaban? Dentro de la casa ¿En qué parte estaban?] - en el baño”.*

En menor medida mencionan otros elementos como el momento del día en que esta ocurre.

Caso 7: *“Mmm, me tocó en la mañana”.*

4.6 Frecuencia de la agresión

En algunos casos existe una confusión respecto a la frecuencia de la agresión, donde en algunos momentos se menciona la ocurrencia única, mientras que en otros se menciona que esta habría sido reiterada. La mayoría de los niños y niñas identifican la situación abusiva como única, y que generalmente se detiene luego de la develación.

Caso 2: *“[¿Esto que tú me cuentas, pasó una vez o pasó más de una vez?] - una vez y cuando estábamos en casa de la T. (Refiriéndose a su tía)”.*

En menor medida, mencionan más de una agresión, constituyéndose en una situación reiterada, lo cual ocurre mayormente en casos donde la agresión ocurre en contexto de juegos o cuidados y no se le suele atribuir una connotación negativa.

Caso 12: *“[Ya, cuéntame, esto...el J. G. (Refiriéndose al agresor) te ha tocado la vagina ¿una vez o más de una vez?] - más de una vez”.*

4.7 Reacción ante la agresión

Este subtema incluye aquellas acciones que los niños/as llevan a cabo durante la agresión. En algunos casos se refieren a acciones ligadas a detener la agresión, tal como oponerse a esta situación, escapar o acudir a alguna figura significativa.

Caso 12: “J.G. (Refiriéndose al agresor) *me...no me quería dejar solo me quería decir algo y yo me arranque la M.* (Refiriéndose a su hermana) *el J.G. estaba dijo: F.* (Refiriéndose a ella misma), *M., y no le hablamos y escapamos donde mi mamá”.*

Caso 2: “*Ella me hacía que que ella me chupara la tetita y yo dije ¡no! Y ella va y me la chupa”.*

En otros casos, se observa una actitud más pasiva respecto a la agresión, en la que el niño/a no realiza ninguna acción en pos de detenerla.

Caso 4: “*[Cuando el niño hizo esto, ¿Qué le dijiste tú?] - eh, nada”.*

4.8 Sensaciones y pensamientos asociados a la agresión.

En este subtema se incluyen las sensaciones, tanto físicas como emocionales, que los niños y niñas atribuyen a la situación abusiva, además de las ideas o pensamientos que surgen a partir de esta experiencia. Si bien estos contenidos aparecen en pocos casos, entre las sensaciones asociadas destacan la presencia o ausencia de dolor físico y el estado emocional en el que se encontraban.

Caso 3: “*[Tú dices que te dolió mucho] – sí – [¿qué cosa te dolió?] – Acá* (Señalando sus genitales) - *[¿cómo, cómo pasó que te llegó a doler mucho la vagina?] - me tocaron”.*

Caso 9: “*[Tú cuando jugaban con tu papá, en la cama a este juego, e... ¿cómo estabas tú en la cama?] - E... e bien”.*

Mientras que entre los pensamientos asociados, aparece la curiosidad y extrañeza por la conducta abusiva.

Caso 11: “*A ver, es que él me hace unas cosas raras”.*

4.9 Dinámica de la agresión

En este subtema se incluyen las secuencias de acciones mediante las que la agresión se lleva a cabo, es decir, la forma en que esta ocurre.

En general, los niños y niñas se refieren a la dinámica de manera muy descriptiva, incluyendo las acciones y reacciones, de ellos y del agresor, durante la conducta abusiva, además de la presencia o ausencia de conversaciones durante la agresión.

Caso 11: *“Y también que... después, después él dijo que me sentara encima de ella, ahí xxxx (No se entiende el audio de la entrevista) partes íntimas, y después no me acuerdo que más (...) me senté, pero cuando mi mamá no estaba”.*

En la viñeta anterior la niña se refiere a las peticiones que le hace agresor durante la situación abusiva, y cuál es su respuesta frente a ello.

Caso 2: *“Otros días más le mostró un video porque no, primero ella le habló sabí, tú sabí lo del amor y yo dije sí a ver y se lo conté mal porque no era así, entonces me mostró un video y lo vi yo y yo le dije a verlo de nuevo y dijo no, qué cochino eso, y nada más”.*

En la viñeta anterior, la niña describe una de las conversaciones que tuvo con la agresora durante la situación abusiva.

4.10 Recuerdo de elementos de la agresión sexual durante la entrevista

Este subtema incluye el recuerdo de nuevos elementos asociados a la agresión sexual u otras situaciones disruptivas durante la realización de la entrevista y a partir de las preguntas del entrevistador.

Caso 12: *“[Cuéntame que paso cuando la S. (Refiriéndose a la agresora) te tocó con el dedito en la vagina] - Mm ehmm ahora me acorde de eso”.*

Además de incluir aquellas referencias que los niños y niñas hacen respecto a la dificultad para recordar más acerca de ello.

Caso 7: *“[¿Y con qué te tocó ahí?] - No me acuerdo tampoco – [No te acuerdas tampoco. Pero mira ¿te acuerdas que yo te dije que para mí es muy importante que tú me acuerdes, me cuentes todo lo que recuerdes, ya? Cuéntame desde el principio hasta el final ese día en que el F te tocó, A.] - No me acuerdo – [No te acuerdas. No importa mi amor ¿Y eso fue lo que le contó a la B? (Refiriéndose a hermana mayor de la víctima)] - (Silencio)”.*

4.11 Proceso de develación

En cuanto al proceso de develación, en la mayoría de los casos la develación se da de manera accidental a figuras de su entorno cercano. Generalmente suele exponerse la situación a través de juegos o conversaciones.

Caso 9: “[¿A quién le contaste sobre los juegos que jugabas con tu papá?] - Em... a todos mis amigos – [¿Y a alguien más le enseñaste como se jugaba, como jugabas con tu papa?] - A los, a los niños del garden (...) a los niños pequeñitos, y a... y a los otros niños que son mis amigos. A los del medio”.

En menor medida, existe una develación directa de la situación a figuras significativas, como la madre u otros familiares.

Caso 7: “Le conté a la B. (Refiriéndose a su hermana mayor)”.

En estos casos, algunos niños/as se refieren a la reacción de esta figura frente a esta develación, como por ejemplo la reacción de la madre y sus intentos por detener la situación abusiva.

Caso 3: “Le dijo que no debía hacerlo (Refiriéndose a la reacción de la madre frente al agresor)”.

En otros casos en que se le otorga una connotación negativa a la agresión por parte de los niños/as, el proceso de develación directa se ve dificultado, primando la ausencia de esta, según ellos mismos señalan. Esto podría ser provocado por el temor que sienten a hablar de la situación, como se destaca en uno de los casos presentados.

Caso 11: “[Y ¿a quién le contaste esto que xxxx (no se entiende el audio de la entrevista)?] - A nadie porque me da miedo contárselo – [A nadie le has contado] - M-m (en señal de negación) (...) No, me da miedo decírselo”.

Excepcionalmente, en uno de los casos la niña señala no haber hablado acerca de la agresión con otras personas, esto podría asociarse a la retractación respecto de la agresión sexual, la cual queda de manifiesto en la entrevista.

Caso 6: “[Ya. ¿y a la tía A. le contaste lo que hizo el tío G. (Refiriéndose al agresor)?] - noo – [¿el tío G. tocó parte de tu cuerpo, el tío G. tocó tu vagina?] - m-m (en señal de negación), es mentira”.

4.12 Otras posibles víctimas

Este subtema incluye las referencias que los niños/as hacen acerca de la posibilidad de que otra persona haya vivido una situación similar a la suya. Si bien este subtema aparece escasamente en las entrevistas realizadas, como posibles víctimas figuran principalmente otros pares, especialmente hermanos, donde el agresor sería el mismo para todos los casos.

Caso 1: “[¿Tú sabes si alguien ha visto la intimidad de J. (Refiriéndose al hermano de la víctima)?] - Si, C. (Refiriéndose al agresor) – [¿C.? ¿Y cuándo vio la intimidad de J.?] - El año pasado”.

Sin embargo, en general hay poca claridad respecto a la existencia otras posibles víctimas de situaciones similares.

Caso 12: “[Mjm F. (Refiriéndose a la niña) tú sabes si a algún otro niño le ha pasado lo mismo con el J. G. (Refiriéndose al agresor)] - Eeh no”.

5- Situaciones disruptivas

Este tema incluye otras situaciones experimentadas por los niños y niñas, que si bien no se constituyen en una agresión sexual, si pueden ser consideradas como disruptivas para el desarrollo de los niños/as en el sentido de que implican cierto grado de violencia física o psicológica que provoca malestar en quienes las experimentan.

5.1 *Otras formas de maltrato*

Este subtema incluye otras formas de maltrato a las que los niños/as han sido expuestos, principalmente por parte de figuras cuidadoras, junto con el contexto en el que ocurren, los pensamientos y emociones asociados, y su reacción ante dicha situación. En su mayoría, los niños/as describen situaciones de maltrato físico y psicológico que consisten en golpes con las manos y en algunos casos el uso de otros elementos, además de castigos, retos y enojo por parte de quienes ejercen estas conductas, a lo cual no le encuentran razón. En general, el maltrato es visto como algo normal y cotidiano por los niños/as, generalmente ocurre a diario y llevado a cabo por parte de figuras significativas que también otorgan cuidados, por lo que muchas veces los niños/as tienden a justificar este tipo de conducta debido a su mal comportamiento. La reacción

común ante este tipo de situación, es contarle a otra figura de apoyo que pueda brindar protección en ese momento.

Caso 2: “Ehm cuando estuvimos con mi papá a mí se me rompió la boca y eso que todavía la tengo rota pero un poco... ya no me duele más pero cuando nos portamos mal en la casa de mi papá, mi papá nos tiene que pegar, retornos, algunas veces cuando la D. (Refiriéndose a su hermana) se hace pipí nos castiga la tía L. nos castiga después el año y cuando yo estaba castigá porque me hice pipí en la mañana me castigaron por un año, después fuimos a donde la mami Isabel a la D. la iban a peinar, y la D. dice au! Au! Como no le tiraba el pelo y a mí sí me tiraba el pelo porque a mí me pasaba lavando el pelo, a la D. la tuvieron que retar la echaron a la cama, se cambió la ropa porque estaba toda mojada, después después salimos y le conté todo a mi mamá”.

En un caso en particular, destaca el abandono como forma de maltrato. Sin embargo, no queda claro por parte de quien sería este abandono, ya que la niña se refiere a su “madre verdadera” no otorgando más detalles, por lo que pudiera estar refiriéndose a su madre biológica.

Caso 11: “Pero mi mamá me va, mi mamá verdadera me de, no sé si me deja, no sé, porque cuando e, porque cuando era chiquitita me dejaron por ahí (...) me dejaron afuera de la puerta de ahí”.

5.2 Otras situaciones negativas

Este subtema incluye otras situaciones negativas que no son consideradas como una forma de maltrato, pero que sin embargo, son significadas de manera negativa por los niños y niñas debido al malestar que causan, junto con el contexto en el que ocurren, los pensamientos y emociones asociados, y su reacción ante dicha situación. En este sentido, se destacan las acciones realizadas por figuras significativas para los niños/as y que repercuten en el bienestar de ellos mismos, causando incomodidad, como por ejemplo hostigamientos, discusiones, causar conflictos en la familia, etc. En general, estas situaciones están relacionadas al contexto en que ocurre la agresión sexual.

Caso 1: “[Oye, cuéntenos algo que le contaste a la P. (Refiriéndose a la psicóloga) que te haya pasado con tu papá, con C. (Refiriéndose al agresor) que no te gustaba] - Que... dijo que, que haga caca – [Ya] - Y que haga pipí, que... y que

haga pipí y que él dijo que el que va a hacer pipí encima de, en mi cara – [¿Quién iba a hacer pipí en tu cara?] - C. – [Ya, ¿Y por qué te dijo eso] - porque él es malo (...)].

Por otra parte, ante la ocurrencia de estas situaciones, los niños/as suelen buscar ayuda para evitar continuar en dicha situación, generalmente hablando sobre el tema con figuras de apoyo u otras personas.

Caso 5: “Porque mi mamá, mi abuela antes hacía fiestas, y mi mamá se curaba, y yo...estoy incomoda ahí – [Estas incómoda] - Entonces yo me quise, papá quiero ir a vivir contigo. Entonces fui a esa reunión y dije, yo dije quiero vivir con mi papá, quiero vivir con mi papá, entonces hablaron con la juzgada, hablaron como mi mamá y mi papá (...)].

6- Análisis dialógico- performativo

A continuación se presenta el análisis dialógico de las entrevistas realizadas; en el análisis se consideran aquellos elementos contextuales que pueden influir en la construcción de la narrativa, así como otros aspectos de la relación entre los interlocutores.

Los resultados se encuentran organizados en tres ejes principales, compuestos por el análisis de la audiencia a la cual se dirige la narrativa, la persona que narra y por último, la relación entre interlocutores; el narrador y el entrevistador. Para una mayor comprensión de los resultados, estos serán acompañados de viñetas textuales extraídas de las entrevistas a los niños y niñas. Cabe destacar que al ser este un análisis diferente del análisis temático, algunas de las viñetas utilizadas previamente para ejemplificar resultados del análisis temático, pueden ser utilizadas también en este apartado para ejemplificar otras situaciones respecto al contexto de construcción de la narrativa y de los interlocutores.

Audiencia a la que se dirige la narrativa

Las narrativas de los niños y niñas en este estudio, se construyen y dirigen hacia el contexto de investigación judicial por una presunta agresión sexual de la cual habrían sido víctimas. En este contexto, se espera que los niños/as hablen acerca de esta experiencia frente a un entrevistador adulto y desconocido para ellos.

En los casos analizados, en general se observa una dificultad para hablar acerca de la experiencia abusiva. Al momento de indagar en la agresión sexual, suele haber un cambio en la forma en que los niños y niñas cuentan sus historias, aparecen más frecuentemente los silencios, balbuceos y frases fragmentadas que hacen difícil la comprensión de la narrativa. Esto podría entenderse como una dificultad en la organización e integración de este tipo de experiencias, y/o la ansiedad que podría producir abordar este tema con un desconocido.

Caso 3 : *“[Cuéntame acerca de eso que le contaste a, a X. (Refiriéndose a la psicóloga) que alguien te tocaba la vagina] - (Silencio) E... m... e... es que... m...em... e... em... es... e... em... e... em... mmm... m... em... m... - [Cuéntame acerca de eso que le contaste a X. que alguien te tocaba la vagina] - Em... m... e... m... em... em... emm... m...em... es que... m... - [Recuerda S. que yo no*

estaba ahí cuando tú le contaste a X. que alguien te tocaba la vagina. Entonces, necesito saber qué pasó cuando tú le contaste a X. que te tocaban la vagina, que alguien te tocaba la vagina] - M... (Balbuceos) em.... m... - [¿Qué pasó, que le contaste a X. que alguien te tocaba la vagina?] - (no se entiende). – [Cuéntame todo lo que pasó acerca de eso que, que alguien te tocó la vagina] - (Balbuceos)”.

En este caso, la niña no había tenido problemas en narrar otros hechos relacionados a su vida cotidiana, sin embargo, los silencios y los balbuceos caracterizan su narrativa cada vez que se le pregunta por la situación abusiva.

Por otra parte, se pudo observar que las niñas se refirieron a la agresión sexual de manera más amplia y detallada que los niños, quienes no profundizaron mayormente en el tema, sino que se refirieron de manera acotada a esta experiencia.

Caso 4: “[Oye E. (Refiriéndose a la víctima) cuéntame, algo me contó tu mamá que te había pasado el otro día en tu tulita, ¿Te acuerdas de eso?] - Que me chupó, me, me chupó un niño – [Oye E., cuando el niño hizo esto, ¿Qué le dijiste tú?] - Eh, nada – [¿Nada?] – No - [¿Y qué te dijo él?] – Nada”.

En la viñeta anterior el niño se refiere a la agresión sexual de manera escueta, identificando al agresor y tipo de agresión, a raíz de un contenido entregado por el entrevistador. En contraste, en la siguiente viñeta la niña menciona la agresión sexual a raíz de la primera pregunta del entrevistador y entrega detalles respecto al tipo de agresión, agresor y otras posibles víctimas.

Caso 12: “[Cuéntame que hizo la S. (Refiriéndose a la agresora)] - Le toco la vagina a la M. (Refiriéndose a su hermana), el dedito con un jug...la S. le toco con un juguete a la M. y el J.G. (Refiriéndose al agresor) le toco con un dedito a la M. y a mí me tocó con un juguete a mí también y me toco con un dedito...con un dedito también...en la vagina”.

También se observan signos de incomodidad en algunos niños y niñas ante las preguntas relacionadas a la experiencia abusiva, algunos se muestran irritables o irrumpen en llanto, mientras que otros manifiestan esto a través de elementos no verbales; se paran de la silla y luego se sientan, comienzan a moverse por la sala de entrevista, no paran de mover extremidades, se aferran a su silla, etc.

Caso 7: “[Al tiro, sí. ¿Y dónde estaban ese día, A, te acuerdas?] - En su puerta del F. (Refiriéndose al agresor) - [¿Mmm?] - ¡En su puerta del F! - [Ah, ya, ya, ya] - (llanto)”.

En la viñeta anterior se observa como la niña se ve afectada ante las reiteradas preguntas del entrevistador respecto a la agresión sexual, enfatizando la respuesta entregada anteriormente y luego comienza a llorar. Situaciones similares se observaron en las videograbaciones de otros casos, sin embargo al ser parte del lenguaje no verbal de los niños/as, no siempre hay registro de ello en las transcripciones de las entrevistas.

Por otra parte, la mayoría de los niños/as tiende a distraerse con elementos del contexto de entrevista (como juguetes, dibujos, características del entrevistador, etc.), e ignorar las preguntas del entrevistador, desviando el tema hacia otros más neutrales, o manifestando su interés por terminar la entrevista. Esto podría interpretarse posiblemente como un intento de evitar referirse a la situación abusiva, sin dejar de lado otras posibles razones como el cansancio del niño/a, curiosidad por el contexto de entrevista, entre otros.

Caso 12: “Yo ya no quiero, no quiero contar más - [¿No quieres contar más? Está bien, está muy bien. F. (refiriéndose a la niña), cuéntame...las cosas que tú me contaste ahora respecto al J.G. (Refiriéndose al agresor), F. mira el J.G...] - ah pero ¿Por qué escribe así? - [Ah porque esa es la letra que yo aprendí a hacer. F. el J.G. te toco sobre la o te toco la vagina ¿te toco encima de la ropa o debajo de la ropa?] - Debajo de la ropa - [Debajo de la ropa, ya, me decías que no querías hablar más asique te voy a hacer las últimas preguntas ¿te parece?] - Ya (se para) - [Siéntate si para que te las pueda hacer ¿ya?] - A ver eso, eso cosito para el dedito - [Ah pero te la muestro después, siéntate y te la muestro ¿ya?] - Y le puedo meter, le puedo meter un dedito a la...a una pintura”.

En la viñeta anterior, se muestra como la niña manifiesta no querer continuar con la entrevista, y a pesar de eso, el entrevistador intenta realizar las últimas preguntas respecto a la situación abusiva, sin embargo, la niña se mantiene inquieta, parándose de su silla y tomando los juguetes que están a su alrededor, sin prestar atención al entrevistador.

Estas interrupciones y distracciones por parte de los niños/as se incrementan hacia el final de la entrevista, ya sea que se esté abordando el tema de la agresión sexual

u otro tema, por lo que esto también podría explicarse por el cansancio o aburrimiento que puede provocar la situación de entrevista.

Caso 1: “[Ya, ¿Y en dónde estaban?] - ¿Este quien lo dibujó? – [Ese lo dibujó otro niño] – Ah – [J1. (Refiriéndose al entrevistado) ¿Dónde estaban cuando (es interrumpido)?] - ¿Y este? – [Ese, no me acuerdo quien lo dibujó ese. J. (Refiriéndose al niño), cuando pasó esto que nos contaste recién, ¿En dónde estaban?] - ¿Quién dibujó este? – [Otro niño] - ¿Y este? – [Otro niño] - ¿Y este? Ya sé que (es interrumpido) – [Ese lo estás dibujando tú. J1., lo que te preguntaba ¿Dónde estabas cuando pasó esto?] - Yo no voy a dibujar todo”.

En la viñeta anterior, se ve como el entrevistador intenta continuar con la entrevista luego de haber realizado varias preguntas (este fragmento es tomado del final de la entrevista), sin embargo, no logra captar la atención del niño, quien está concentrado en otros elementos del espacio físico y no muestra intenciones de responder a las preguntas del entrevistador.

Por último, la presencia de otras personas durante la entrevista puede generar presión en los niños y niñas para continuar con la entrevista y responder a las preguntas realizadas por el entrevistador. Esto se ve reflejado en la siguiente viñeta, en la cual la madre de la entrevistada se encuentra presente en la sala de entrevista.

Caso 6: “[Ya. Entonces cuéntame F. (Refiriéndose a la niña) (Niña se levanta de la silla y se aleja) Acá un ratito] – [(Intervención de la madre) Sí pues allá] – [Un ratito pues] – [(intervención de la madre) O si no voy a tener que salir para afuera] – [Sí. Ven acá un ratito sentadita. Que ya estamos terminando. (Niña se sienta) ¡Eso, como señorita! Muy habilosa] – [(Intervención de la madre) ¿Llamo a la tía A?] - ¿Ah? – [(intervención de la madre) ¿Llamo a la tía A?] - Noo”.

En general, se observa un rechazo por parte de los niños y niñas a hablar acerca de la experiencia abusiva. Esto queda de manifiesto en múltiples oportunidades en que intentan evadir el tema, y en la construcción de narrativas más cortas y con menos detalles a diferencia de las narrativas acerca de situaciones de la vida cotidiana, lo cual se destaca sobre todo en los más pequeños.

Esto podría relacionarse directamente al contexto en el que la narrativa es construida, un contexto judicial, desconocido para los niños/as, además de la figura del entrevistador, quien podría ser visto por los niños/as como una figura de autoridad a quien

debe obedecer, replicándose así las dinámicas sociales existentes en cuanto a las relaciones entre adultos y niños/as.

Narrador

Respecto al narrador, en este caso son niños y niñas preescolares presuntas víctimas de agresión sexual. La narrativa construida por los niños/as entrevistados podría estar interferida por las experiencias personales de cada uno de ellos y también por la situación en la que se encuentran.

En los casos analizados, se observa como los recursos personales que los niños y niñas poseen, de acuerdo a la etapa evolutiva en la que se encuentran, son un elemento fundamental a la hora de relatar una experiencia. En este sentido, el general de los niños/as recurrió, en alguna oportunidad, al lenguaje no verbal para responder a las preguntas del entrevistador, por ejemplo, al señalar su edad con la mano, asentir o negar con la cabeza, emitiendo sonidos o risas.

Caso 6: “[¿y cuántos añitos tienes F. (Refiriéndose a la entrevistada)?] - ... (Hace un gesto con su mano) – [Ya, cuatro añitos]”.

Asimismo, suelen expresarse a partir de gestos a la hora de abordar el tema de la agresión sexual; gran parte de los niños/as indicó con sus manos cuáles eran sus genitales o los del agresor para referirse a la agresión.

Caso 7: “[¿Qué te quiso poner en la boca?] - Su esto, su esto en la boca – [Su esto. ¿Y dónde tiene su esto F. (refiriéndose a la entrevistada)?] – Acá (señalando la zona genital con su mano)”.

En cuanto al lenguaje verbal utilizado, muchos niños y niñas respondieron mediante frases cortas o monosílabas.

Caso 10: “[¿con qué amigos juegas a estos juegos de las pistolas de agua?] - Con nadie – [Ya ¿juegas solito?] – Si – [Ya, y ¿qué es lo que menos te gusta hacer con tu mamá?] – Eh... - [¿Qué es lo que menos te gusta de tu mamá?] - No sé – [Oye cuéntame de tu tía B. ¿ella es hermana de tu mamá?] – Sí”.

En los casos en que los niños/as lograban explayarse y profundizar en los temas, lo hacían de manera muy descriptiva y concreta.

Caso 2: “[¿Qué pasaba en el video entonces?] - 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”.

En otros casos, la comprensión de la narrativa fue difícil, tanto para el entrevistador como para el transcriptor de la entrevista, debido a que los niños/as cometían algunos errores sintácticos y no utilizaban muchas palabras, sino más bien primaban los balbuceos. Esto se destacó especialmente en los niños/as más pequeños (de entre 3 y 4 años).

Caso 4: “[¿Vino el viejito pascuero?] - Eh...xxxx (no se entiende el audio de la entrevista) vive lejos xxxx (no se entiende el audio de la entrevista) (es interrumpido) – [¿Vive lejos?] - El caballo – [¿Y qué te regaló el viejito?] - Eh, una xxxx (no se entiende el audio de la entrevista) – [¿Un qué?] - Una xxxx (no se entiende el audio de la entrevista) (es interrumpido) – [¿Una moto?].”

Asimismo, algunos niños/as tendían a hablar tan rápido que algunas palabras eran incomprensibles para su transcripción. Estos “vacíos” en la transcripción dificultaron la comprensión de la narrativa en algunas oportunidades.

Por otra parte, las experiencias previas que hayan tenidos los niños/as al acudir a una figura significativa, es otro elemento fundamental a la hora de narrar sus historias, pues en estas experiencias previas pueden no haber recibido la reacción que esperaban por parte de sus figuras significativas, por lo que podrían pensar que en esta oportunidad ocurrirá algo similar.

Caso 11: “[Y tú dices que te da miedo (contar lo que pasó) ¿Por qué te da miedo?] - No sé... porque algunas veces me pueden pegarme – [Que te pueden pegar ¿Quién te podría pegar?]- Mi mamá, algunas veces mi mamá me pega”.

Asimismo, el estado emocional o físico al momento de narrar los hechos puede tener alguna incidencia en la construcción de su narrativa. En este sentido, algunos de los niños/as se mostraban con una actitud ansiosa desde el inicio de la entrevista (estaban inquietos, se frotaban las manos, se aferraban a su asiento, entre otros), incluso antes de abordar el tema de la agresión sexual en específico.

En otros casos, se mostraban cansados (bostezando), lo cual dificultaba que mantuvieran la atención en la entrevista, y asimismo, dificultó la comprensión de su narrativa, por parte del entrevistador, en algunos momentos.

Relación entre el narrador y entrevistador

En los casos analizados, la figura del entrevistador cobró gran relevancia a la hora de narrar los hechos, incluso, en uno de los casos es incorporado dentro de la narrativa con el objetivo de graficar una situación vivida.

Caso 5: *“Imagínate que yo voy, yo soy una mamá y tú eres mi hija – [Ya] - Entonces yo tomaba muchas cervezas – [Mhm] - Y luego me las tomaba y siempre me curaba, con alcohol – [Ya] - Entonces yo te digo, por ejemplo: Oye, basta, esta es mi hija y no te quiero ver más. Eso es curado, como que yo estuviera curada, así como... media distraída – [Ya] - Eso es ser curada. Entonces las curadas a veces andan... a veces los tipos curados, una tipa, una, una mamá curada ¿te imaginas? – [Mhm]”.*

En el caso anterior, la niña intenta explicar cómo actúa su madre cuando está ebria, para ello incluye al entrevistador dentro de la narrativa, otorgándole un personaje para ejemplificar cómo ocurre esta situación. Si bien esto no fue algo recurrente en los casos analizados, la figura del entrevistador sin duda tuvo un rol relevante en la narrativa construida por los niños y niñas, pues en la mayoría de los casos, esa narrativa estuvo fuertemente asociada a las preguntas del entrevistador, donde el contenido de la narrativa solía limitarse a estas.

Caso 8: *“[¿Tú con quién vives?] - Con mi mamá – [¿Con quién más?] - Con mi mamá M. – [¿Y quién más vive en tu casa?] - Eh, el tío L. y la tía M. y la P. (Refiriéndose a su prima) y la E. (Refiriéndose a su prima) – [¿Y quién más? Falta alguien más] – Eh... nadie más – [¿Nadie más?] - El tío J., el tío J2., el tío F.”.*

Caso 11: *“[¿Y con tus amigos, que cosas entretenidas has hecho?] - Jugar a la escondida – [A la escondida, ya] - A la gallinita ciega – [A la gallinita ciega, mhm] – Y..., nada más – [Mhm. Cuéntame acerca de ese juego de la gallinita ciega] - Ah es que hay que poner una cinta aquí, y después hay que, hay que dar vueltas y buscar así, tocar y ya, y ya, y hay que decir el nombre, y después a él le toca – [O sea, a alguien le colocan una (interrumpido)] – Cinta – [Ya, y esa (interrumpido)] -*

Y después (interrumpida) – [Mhm] - Y si tocan a alguien tiene que decir su nombre y después le toca a él – [¿El nombre de quién tiene que decir?] - De... no sé, eh, V (Refiriéndose a un amigo)., no sé – [O sea, ¿tiene que decir el nombre de, de la persona que está tocando o de a quién ha tocado?] - A, a quien, a quien, a quien estoy tocando – [Ah ya, ya, y a ver si la achunta y dice ya, es G. (Refiriéndose a un amigo de la niña), ¿y si es G., qué pasa después de eso?] - La cinta – [Ah, perfecto, ya. Esa es la gallinita ciega. ¿Y a qué otras cosas juegas con tus amigos?] - A la escondida”.

Aunque también se presentan casos en los que se habla sobre contenidos no sugeridos por el entrevistador, de manera espontánea, en el que los niños/as son capaces de profundizar.

Caso 2: “[Cuéntame de qué has venido a hablar conmigo hoy] - las cosas que han pasado – [cuéntame acerca de esas cosas que han pasado] - ya las cosas que han pasado cuando estuvimos con mi mamá... mi mamá nos retaba, nos pegaba, le pegaba en las manos, castigaba a la D. (Refiriéndose a su hermana) y a mí, eh... algunas veces yo no le hacía nada y la D. 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 G. (Refiriéndose a su hermana) le rompió la boca”.

En algunas oportunidades las narrativas de los niños/as dan cuenta de una dificultad para responder a las preguntas del entrevistador. Esto podría asociarse al tipo de preguntas, que en algunas oportunidades fueron bastante específicas, al contenido que estas abordaban, que podría no estar suficientemente claro para los niños/as, entre otros motivos posibles.

Caso 3: “[Tú me dijiste que tu mamá le dijo a H. (Refiriéndose al agresor) que eso no se hacía. ¿Cómo supo tu mamá que H. te había tocado la vagina?] - ... (silencio) – [¿S?] – ¿Qué? - [¿Cómo supo tu mamá que H. te había tocado la vagina?] - (Silencio) – [¿S?] - ¿Qué? – [¿Cómo supo tu mamá que H. te había tocado la vagina?] - Le dijo que no debía hacerlo - [Ajá. Pero ¿cómo supo tu mamá que H. te había tocado la vagina?] - ... no sé”.

En otros casos, se puede apreciar que el entrevistador pregunta reiteradamente acerca de un mismo contenido a pesar de que el niño/a ya haya respondido a esta pregunta. Esto podría haber llevado a los niños/as a modificar su respuesta en un posible

intento por complacer al entrevistador y entregar una respuesta correcta o esperada a la pregunta.

Caso 6: “[¿Qué hizo el tío G? (Refiriéndose al agresor)] – (...) Nada – [Nada. ¿Te tocó?] - ... (silencio) – [¿Alguna parte de tu cuerpo?] - Noo – [No. ¿Y eso era mentira?] - No. Sí, porque me tocó la mano”.

Asimismo, la reacción de sorpresa del entrevistador y el tono de su voz utilizado al intervenir ante la respuesta del niño/a, podría haber causado en él la impresión de que su respuesta ha sido errónea, o introducir una connotación negativa al hecho relatado.

Caso 1: “[¿Qué fue lo que te dijo?] - Xxxx (no se entiende el audio de la entrevista) que haga caca afuera del wáter – [¿En una bacinica? ¿Que había afuera del wáter?] - Afuera del baño – [¿En el piso?!] - Sí, y él, y que haga pipí ahí”.

El análisis del contexto dialógico-performativo, en general, mostró que los niños y niñas suelen construir sus narrativas con apoyo del entrevistador, logrando hablar con facilidad respecto a aspectos de su vida cotidiana y familiar. Sin embargo, hay un rechazo de los niños y niñas a referirse al tema de la agresión sexual. Ante esta negativa por parte de los niños/as, las preguntas realizadas por el entrevistador tendieron a ser cada vez más reiterativas y específicas en la mayoría de los casos analizados, lo cual podría asociarse a su intento por cumplir el objetivo de la entrevista.

Sin embargo, a pesar de las dificultades presentadas y de esta posible resistencia por parte de los niños y niñas, la mayoría de ellos logró construir una narrativa respecto a la agresión sexual, entregando una descripción detallada e identificando aspectos relevantes de esta experiencia.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

A continuación se presentan y discuten los principales resultados obtenidos en esta investigación. Asimismo se exponen los aportes y limitaciones del estudio, considerando además proyecciones para práctica y futuras investigaciones en el área.

Cabe destacar que tanto el objetivo principal de la investigación, así como los objetivos específicos, pudieron alcanzarse de manera exitosa a partir de los resultados obtenidos en el análisis temático como en el análisis dialógico-performativo de las narrativas.

En cuanto al primer objetivo específico relacionado a la descripción del contenido de las narrativas construidas por los participantes, cabe destacar que los principales temas abordados en estas narrativas, dado el contexto de entrevista en el que se enmarcan, surgen en respuesta a las preguntas realizadas por el entrevistador, más que ser contenidos que emerjan de manera espontánea por parte de los niños y niñas.

Dentro de los principales ejes temáticos abordados por los niños y niñas, se pudo observar que todos ellos incluyeron en sus narrativas, referencias en torno a características personales que los identificaban, tales como la edad o el género, que surgen directamente en respuesta a las preguntas del entrevistador y al encuadre de entrevista. Sin embargo, también reconocen algunas de las características físicas que los identifican, así como capacidades y preferencias.

Si bien en otros estudios (Azócar, 2015) no están muy presentes este tipo de referencias en niños/as de edad preescolar, la presencia de esta temática en este estudio puede explicarse a raíz del tipo de entrevista en el que se enmarca la narrativa, y especialmente en la fase de rapport de la entrevista. De igual forma, estos hallazgos se relacionan con lo descrito en la literatura acerca del surgimiento del sentido del yo e identidad personal, característicos en esta etapa evolutiva (Papalia et al., 2010).

Asimismo, a lo largo de toda la narrativa, los niños/as incluyeron la presencia de figuras significativas, las cuales generalmente fueron los padres o abuelos. También se incluyó muy frecuentemente a otros familiares como hermanos, tíos o primos. Resultados similares pudieron observarse en los estudios realizados por Azócar (2015) y Hernández (2016) donde los niños y niñas entrevistados, incluyeron ampliamente en sus narrativas, lo que las autoras llaman “familia nuclear y extensa” para referirse a los padres, hermanos, abuelos, tíos y primos. En este sentido, la importancia de las figuras

significativas en la infancia ha sido ampliamente descrita en la literatura, como figuras que favorecen el desarrollo del preescolar en todas sus áreas (Papalia et al., 2010; Piaget, 1991; Sepúlveda, 2012). Si bien en niños/as pequeños la familia se constituye en el círculo más cercano y es donde nacen los primeros vínculos, a fines de la etapa preescolar comienza un período de socialización que se extiende más allá de la familia, incluyendo por ejemplo, el contexto escolar (Kimelman, 2012). De acuerdo a esto, los niños y niñas también incluyeron en sus narrativas a otras figuras que si bien no son familiares, si corresponden a personas cercanas para ellos como lo son otros cuidadores, sus amigos o tías del jardín.

Tal como se ha visto en otros estudios (Serra et al., 2013), los niños y niñas mostraron una tendencia a incluir a estas personas en la mayor parte de su narrativa, generalmente involucrándolos en su vida cotidiana, por ejemplo, en actividades relacionadas a cuidados básicos, así como otro tipo de actividades descritas en el estudio de Azócar (2015), como algunos de los temas centrales en las narrativas preescolares, y que son actividades recreativas como paseos y juegos, a los cuales se refieren de manera descriptiva. De acuerdo a esto último, primaron los juegos simbólicos, y de reglas compartidos con sus pares en los niños/as más grandes (5 a 6 años). El juego simbólico ha sido descrito en la literatura como característico en la etapa preescolar, alcanzando su punto máximo en frecuencia y complejidad durante los primeros años preescolares y declinando a medida que aumenta la participación de los niños/as en juegos de reglas hacia la etapa escolar (Papalia et al., 2010).

Otro tema central en las narrativas analizadas tiene que ver con la situación de entrevista a la que se enfrentan los niños.

En relación al propósito de la entrevista, la investigación en el tema ha concluido que la mayoría de los niños/as que previamente han revelado el abuso, entienden el motivo por el cual están siendo entrevistados (Powell & Snow, 2007). Sin embargo, en este estudio, solo algunos de los niños/as se refirieron directamente a la agresión sexual o a elementos que rodeaban la agresión como el motivo de entrevista. Cabe destacar que además, solo en dos de los casos analizados esto ocurre de manera espontánea y ante la primera pregunta del entrevistador, pues en la mayoría de los casos donde los niños/as se refirieron a la agresión como motivo de entrevista, fue el entrevistador quien introdujo este contenido y los niños/as respondieron en base a ello, o bien, el tema no surgió ante la

primera pregunta del entrevistador, sino que a medida que este comienza a indagar más en ello.

En general, en la mayoría de los casos analizados en esta investigación, los niños/as señalaron no conocer el motivo por el cual estaban siendo entrevistados. Al respecto, estudios en este tema han dado cuenta de que algunos niños/as pueden ignorar el motivo de entrevista u optar por negar esa información, ya sea por miedo a develar la situación abusiva, en un intento de proteger al agresor o por la ausencia de una connotación negativa respecto al hecho (Benson, 2015)

Respecto a las reglas básicas de entrevista, todos los niños y niñas entrevistados señalaron comprender las indicaciones del entrevistador, lo cual se ha visto que podría tener múltiples beneficios para la entrevista; entre ellos, una narrativa más precisa (Benson, 2015). Asimismo, lograron hacer la distinción entre aquello que es verdad o mentira. La literatura al respecto, ha descrito que si bien los niños y niñas son capaces de mentir desde los tres años de edad, es también a esta edad donde aprenden que es moralmente malo hacerlo (Lyon, Carrick & Quas, 2014). Por lo tanto, los niños/as pequeños no tendrían más probabilidades de mentir que los niños/as mayores o adultos.

Por otra parte, la agresión sexual se constituyó en el tema central en la mayoría de las entrevistas ya que esta era la razón por la cual los niños/as eran entrevistados, por lo tanto las preguntas iban dirigidas mayormente a esta experiencia. Sin embargo, algunos niños/as no se refirieron a la agresión sexual en ningún momento, lo cual es coherente con lo descrito en estudios internacionales al respecto. En este sentido, un estudio realizado en Israel (Hershkowitz, Horowitz & Lamb, 2005) concluyó que aproximadamente un tercio de las presuntas víctimas entrevistadas en contexto de investigación forense, no revelan abusos durante estas entrevistas. Asimismo, una revisión realizada en Estados Unidos respecto a la divulgación y no divulgación de la agresión sexual en las entrevistas forenses (London, Bruck, & Shuman, 2005) informó que, en promedio, solo el 64% de las presuntas víctimas reveló la situación cuando se les preguntó específicamente acerca de ello.

En esta misma revisión y a partir de estudios retrospectivos, se pudo constatar que solo una tercera parte de los adultos que reportaron haber sido agredidos sexualmente durante su infancia señaló haber reportado esta situación en aquel momento (London et al., 2005).

En relación a los preescolares, se ha visto que son mucho menos propensos que los niños/as mayores a revelar la situación abusiva cuando se les pregunta acerca de ello (Keary & Fitzpatrick, 1994 en Hershkowitz et al., 2005).

Según la literatura revisada esto podría darse por diversos motivos, como por ejemplo, no estar consciente del carácter abusivo de la experiencia, el fuerte impacto cultural y emocional del abuso sexual infantil, lo disruptivo que pudo haber sido esta experiencia por lo que existiría una dificultad para integrarla a su historia personal y construir una narrativa al respecto (Mossige et al., 2005; Neimeyer et al., 2006). Otros autores plantean que puede asociarse a la responsabilidad o culpa que los niños y niñas asumen por lo sucedido, la vergüenza o el miedo en relación a las consecuencias negativas de hablar sobre lo ocurrido (Hershkowitz, Orbach, Lamb, Sternberg & Horowitz, 2006), así como también por la forma en que son entrevistados. En relación a esto último, se ha planteado que el uso de preguntas reiteradas y directivas pueden dificultar la construcción de una narrativa, por parte de los niños y niñas, respecto a la agresión (Hershkowitz et al., 2005).

En las narrativas donde sí se abordó el tema de la agresión sexual, todos los niños/as lograron identificar a su agresor, con quien mantenían un vínculo familiar o conocido. Esto coincide con las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional, donde la mayoría de los agresores pertenecen al entorno conocido o familiar de los niños/as (Barudy, 1998; Elliot, Browne y Kilcoyne, 1995 en Cantón y Cortés, 2004; CAVAS, 2003; Glaser y Frosh, 1997; Lizarazo, 2014; Maffioletti y Huerta, 2011; Ministerio de interior, 2013).

En todos los casos analizados el tipo de agresión se trató de abuso sexual, generalmente único, y que consistía principalmente en tocaciones en la zona genital, lo que coincide con los datos del Servicio Médico Legal (Nahuelpan y Varas, 2011), en los cuales este tipo de agresión sexual ha sido identificada como la más prevalente en víctimas preescolares en Chile.

Las agresiones generalmente ocurrieron en contexto de cuidados o juegos, estando escasamente asociada a violencia o malestar físico, por lo que no fueron significadas e integradas a las narrativas como una situación abusiva, ni tampoco se les otorgó una connotación negativa durante la entrevista, en la mayoría de los casos. Resultados similares se observaron en el estudio realizado por Hernández (2016) donde la agresión sexual en preescolares estaba inmersa en su entorno cotidiano, por lo que era

interpretada como parte de un contexto lúdico y no explícitamente trasgresor, e incluso era puesta en un mismo nivel de relevancia en relación a otras situaciones relatadas por los niños/as como por ejemplo, juegos o peleas con sus pares.

Esto tiene que ver con lo referido en la literatura especializada respecto a las agresiones sexuales y la etapa evolutiva en la que se encuentran las presuntas víctimas, pues se ha señalado que en niños/as pequeños como los preescolares, es más difícil comprender y describir una experiencia como abusiva, debido a las habilidades cognitivas propias de dicha etapa (Hershkowitz et al., 2005) y al tipo de conducta sexual en la que se encuentran inmersos, de la cual no tienen conocimientos ni experiencias previas, por lo que podría ser difícil de comprender para ellos (CAVAS, 2011).

Por otra parte, en la literatura se ha descrito que la utilización de estrategias como la manipulación o seducción en la agresión sexual, donde el agresor presenta la relación como afectiva, protectora y natural, sumado a su cercanía con la víctima, tiende a confundirla, dificultando su identificación y develación temprana (Barudy, 1998; Glaser y Frosh, 1997).

En relación a esto, en la mayoría de los casos analizados, la develación fue accidental e indirecta (Capella, 2010), lo cual coincide con la literatura existente al respecto, pues se ha estudiado que la mayoría de los preescolares tienden a develar la situación de esta forma (Sorensen y Snow, 1991 en Gutiérrez y Steinberg, 2012). Esto podría asociarse a diferentes situaciones como por ejemplo, las consecuencias negativas percibidas respecto a la posibilidad de develar, los sentimientos de vergüenza y estigma asociados, sentimientos de ambivalencia respecto al agresor y la escasa conciencia del abuso sexual, como se pudo observar en los casos analizados y en estudios similares (Hernández, 2016).

Finalmente, en algunos casos apareció otro eje temático central, relacionado a otras situaciones disruptivas experimentadas por los niños y niñas en su contexto familiar. Esta situación da cuenta del fenómeno de polivictimización, el cual ha sido descrito en la literatura, como la ocurrencia de más de una forma de victimización, dando paso a múltiples experiencias disruptivas y/o maltratantes que pueden generar un daño importante en los niños/as que la experimentan (Finkelhor, Turner, Hamby & Ormrod, 2011).

Especialmente en el caso de los niños/as pequeños, se ha planteado que sus características evolutivas los sitúan en una posición de vulnerabilidad ante la violencia,

pues su condición de dependencia hacia un cuidador conlleva la existencia de una relación asimétrica, en la cual muchas veces se generan dinámicas de abuso en todas sus formas (Pinto y Vergara, 2015). En este sentido, la mayoría de las victimizaciones y maltratos ocurren en la esfera familiar, por lo que es más difícil identificarla y detenerla, lo que aumenta el riesgo de volver a ser víctima de estas situaciones (Carvajal, Gonzalez y Quiñones, 2014). Esto se manifestó claramente en los niños/as entrevistados, quienes a pesar de manifestar su malestar al respecto, tendían a naturalizar y, en algunos casos, justificar esas situaciones ya que ocurrían en su contexto cotidiano y eran perpetradas generalmente por sus padres.

Cabe destacar que justamente en los casos en que estaban presentes otros tipos de violencia y maltrato, la agresión sexual era invisibilizada como tal por parte de los niños/as, significándola como parte de un juego, o tomando un lugar secundario en su narrativa en la medida en que estaban presentes otras formas de maltrato que eran percibidas de forma más negativa por ellos.

En este sentido, un estudio realizado con profesionales interventores en programas especializados en maltrato infantil grave en la comuna de Valparaíso, reveló que si bien la mayoría de los casos ingresa al programa por haber experimentado algún tipo de agresión sexual, muchas veces también están presentes otras formas de victimización que podrían ser incluso más dañinas para los niños y niñas (Carvajal et al., 2014). Esto podría explicar el hecho de que para algunos niños/as, otros tipos de agresiones tengan mayor preponderancia en su narrativa que el tema de la agresión sexual, a pesar de que esta sea el motivo principal de la entrevista.

En cuanto al segundo objetivo específico que buscaba describir el contexto dialógico en el que estas narrativas son construidas, se pudo dar cuenta de que la narrativa es construida por los niños y niñas en este estudio, en el contexto de investigación penal por una presunta agresión sexual de la que habrían sido víctimas. En este contexto, se espera que los niños/as hablen acerca la experiencia vivida, siendo constantemente interrogados y cuestionados, y expuestos a nuevas vulneraciones, lo cual ha sido ampliamente descrito en la literatura como victimización secundaria (Albarrán, 1993; Barudy, 1998, 1999; Marchiori, 1997; CAVAS, 2003; Escaff, 2001 en CAVAS, 2011; Echeburúa, Corral y Amor, 2004; Ministerio Público, 2010; Salinas, 2006). De acuerdo con esto, se ha planteado que la situación que genera mayor victimización secundaria en las víctimas son precisamente las reiteradas situaciones de entrevista (CAVI, 2007).

En este sentido, la aplicación de entrevistas video grabadas aportarían a disminuir este tipo de victimización, ya que disminuyen la posibilidad de que los niños y niñas vuelvan a ser entrevistados en el contexto judicial (Fundación Amparo y Justicia, s.f; Wilson et al., 1999).

Sin embargo, el contexto específico en el que se desarrolla esta entrevista está lejos de ser un contexto “cotidiano” para los niños/as, puesto que las características de la entrevista difieren ampliamente de las características de una conversación habitual, en la medida en que se desarrolla en un contexto desconocido para el niño/a, donde además se espera una respuesta precisa y detallada respecto a un hecho denunciado (Milne y Bull, 1999 en Navarro et al., 2012).

Asimismo, se espera que el niño/a narre la experiencia disruptiva frente a un adulto con el cual no mantiene un vínculo de confianza que facilite la construcción de una narrativa acerca de vivencias personales. Es por esto que los protocolos más utilizados incluyen una primera fase de “rapport” donde se intenta establecer una relación de confianza, en donde el entrevistado pueda hablar acerca de otras experiencias de su vida, siendo escuchado y no juzgado por el entrevistador (Powell et al., 2005). En este sentido, durante las primeras fases de la entrevista los niños/as pudieron hablar acerca de situaciones de su vida cotidiana, así como de sus familiares y amigos. Sin embargo, referirse a la agresión sexual de todas formas fue difícil en la mayoría de los casos. Ante el rechazo de los niños/as por hablar de esta experiencia, las preguntas comenzaron a ser cada vez más específicas e reiteradas por parte del entrevistador. Se ha visto que esto se aleja de las denominadas buenas prácticas de entrevista y que puede ser contraproducente, pues las preguntas específicas pueden sugerir la respuesta de los niños/as y tienen una mayor probabilidad de que ellos intenten adivinar la respuesta para complacer al entrevistador (Poole y Lindsay, 2001 en Lyon 2014). Esto pudo ser observado en algunos de los casos analizados, en donde el contenido solicitado no estaba muy claro por los niños/as, sin embargo, posiblemente se vieron presionados a responder ante las reiteradas preguntas del entrevistador, quien además por el hecho de ser un adulto, representa una figura de autoridad para los niños/as (Benson, 2015). Esto podría asociarse a la forma asimétrica y adultocentrista en que históricamente se han desarrollado las relaciones entre niños/as y adultos en nuestra sociedad (UNICEF, 2013).

Respecto a la actitud de los niños/as frente a la entrevista, muchos de ellos se mostraban ansiosos durante toda la entrevista y especialmente a la hora de referirse a la

agresión. En este sentido, la ansiedad podría asociarse a una consecuencia de la agresión sexual especialmente descrita en preescolares (Cantón y Cortés, 1999 en CAVAS, 2011; MacFarlane y Waterman, 1986 en Núñez, 2010), así como también a la situación de entrevista a la que se ven enfrentados.

La ansiedad en los casos analizados se vio reflejada en manifestaciones conductuales de los niños/as, tales como la inquietud motora, hiperactividad, timidez, inseguridad, o irritabilidad. Estos indicadores son característicos de la ansiedad en preescolares (García, 2012), y en muchos casos dificultaron la comprensión de la narrativa, pues esta se presentaba de manera fragmentada.

Asimismo, los niños y niñas tendían a distraerse fácilmente durante la entrevista, lo cual también podría asociarse a una consecuencia propia de las agresiones sexuales infantiles (Aliste, Carrasco y Navarro, 2003 en CAVAS 2011), así como también a las características evolutivas propias de la etapa preescolar. En este sentido, la duración de las entrevistas podría interferir en la atención de los niños/as respecto a la entrevista, pues la mayoría se extendió por varios minutos, lo cual se ha visto que podría ser contraproducente considerando que la capacidad de atención, especialmente en niños/as pequeños, suele ser limitada (Teoh y Lamb, 2010 en Benson, 2015; Hershkowitz, 2009).

Igualmente, la forma en que se desarrollaron las entrevistas pudo haber interferido en la mantención de la atención por parte de los niños/as, pues en muchas de ellas, el entrevistador transcribía el relato del niño/a mientras este hablaba, interrumpiendo su narrativa en varias oportunidades para poder escribir lo que ellos decían.

En cuanto al contenido entregado, la mayoría de los niños/as se limitó a responder a las preguntas del entrevistador para construir su narrativa, lo cual se ha observado en otros estudios similares (Azócar, 2015; Hernández, 2016). En este sentido, se ha planteado que las narrativas se co-construyen con un otro y en un contexto determinado (Riessman, 2008). Esto no es diferente en el caso de la entrevista de investigación penal, y sobre todo en el caso de preescolares, donde se ha visto que es especialmente importante el apoyo de un adulto para poder construir los significados y hablar acerca de sus experiencias (Serra et al., 2013; Tomasello, 2003). Esto cobra mayor relevancia cuando hablamos de agresiones sexuales que pueden parecer confusas para los niños/as y no estar totalmente integradas (Mossige et al., 2005). En este sentido, la literatura respecto a las narrativas traumáticas, señala que estas suelen requerir la ayuda de un otro para ser construidas (DiMaggio y Semerari, 2001 en Capella, 2016).

Asimismo, las conductas sexuales inapropiadas para la etapa en que se encuentran los niños/as, podrían ser difíciles de representar y comunicar para ellos (CAVAS, 2011; Hershkowitz et al., 2005), por lo que suelen recurrir a sus recursos disponibles, según la etapa preescolar en la que se encuentran, para poder explicársela. Podría ser por esto que en muchas oportunidades los niños/as se refirieran a los genitales como “la colita” y la “mariposa”, así como también señalen que al agresor le salía “juguito” de sus genitales, para referirse a una eyaculación.

En muchos casos, los niños/as también recurrieron a manifestaciones gestuales o corporales para expresar deseos, necesidades, pensamientos o emociones. Se ha estudiado que los gestos cumplen un importante rol en la etapa preescolar, facilitando la comunicación (Farkas, 2007). De la misma forma, los gestos actuaron como facilitadores del lenguaje específicamente al momento de referirse a la agresión sexual, donde la mayoría de los niños y niñas utilizó el lenguaje no verbal para comunicar esta experiencia. Esto ha sido descrito en la literatura, como una de las formas en que las personas pueden expresar y comunicar sus experiencias cuando estas son difíciles de expresar con palabras (Andrews, 2014).

En cuanto al tercer objetivo específico, el cual buscaba explorar posibles similitudes y diferencias en las narrativas, en relación a características de los niños y niñas entrevistados, y al tipo de agresión a la cual habrían sido expuestos, se pudo observar que las narrativas fueron generalmente homogéneas en los casos analizados. Sin embargo, es posible realizar algunas distinciones asociadas a la diferencia de edad y género en los niños/as, así como a la frecuencia de la agresión, y al tipo de vínculo con el agresor.

En relación a la edad, la mayoría de los niños/as, desde los 3 a los 6 años, construyó narrativas cortas y muy concretas, al igual que lo concluido en los estudios de Azócar (2015) y Hernández (2016). Al respecto, la literatura ha descrito que en muchos casos, las narrativas acerca de situaciones disruptivas suelen caracterizarse por ser breves (DiMaggio y Semerari, 2001 en Capella, 2016).

De igual forma, el pensamiento concreto ha sido definido como algo característico de esta etapa (Papalia et al., 2010; Piaget, 1991), por lo que los niños/as aún no serían capaces de procesar ideas abstractas que no sean parte del aquí y ahora, como por ejemplo, entregar evaluaciones o reflexiones acerca de la experiencia abusiva, sino más

bien podrían referirse a esta experiencia únicamente según la forma en que ellos la perciben, por lo que sus narrativas suelen ser más bien descriptivas (Aravena, 2011).

Lo anterior, fue especialmente relevante en los niños y niñas más pequeños, de entre 3 a 4 años de edad, quienes construyeron narrativas más cortas y escuetas, tanto en relación a eventos cotidianos y más neutrales, así como a la experiencia de agresión sexual. Respecto a esta última, si bien pudieron entregar detalles de la agresión como la identificación del agresor, tipo de agresión y frecuencia de la agresión, estos eran más concretos en relación a los niños/as de entre 5 a 6 años, quienes lograron entregar más detalles asociados a la dinámica, contexto de la agresión y significados asociados a esta experiencia. Estas diferencias podrían relacionarse al desarrollo narrativo infantil, según lo que plantean Aravena (2011), y Tolchinsky y Sandbank (1990). Estos autores refieren que si bien, al principio de la etapa preescolar las narrativas suelen ser más escuetas y carecen de un objetivo, a lo largo del desarrollo evolutivo, se van complejizando poco a poco, adquiriendo cada vez mayor preponderancia las explicaciones y reflexiones respecto a su visión de las experiencias. Asimismo, a medida que el niño/a va creciendo hay un incremento progresivo de sus habilidades lingüísticas (Tomasello, 2003).

De igual forma, se observaron distinciones similares respecto al género de los niños y niñas. En este sentido, hubo una tendencia por parte de los niños a construir narrativas más escuetas acerca de la experiencia abusiva; en general, se referían mayormente a situaciones de la vida cotidiana o a otras situaciones disruptivas, más que profundizar en el tema de la agresión sexual. Por su parte, las niñas se refirieron a la agresión sexual de manera más amplia y detallada. Resultados similares se encontraron en otros estudios (Peterson y Roberts, 2003), donde las narrativas de las niñas respecto a eventos relevantes y emocionalmente difíciles, tendían a ser más largas, más elaboradas y más detalladas (entre otras variables), en relación a las narrativas de los niños.

Las diferencias de género en los relatos, podrían estar relacionadas a factores fisiológicos madurativos, ya que se ha visto que el cerebro de las niñas maduraría un poco antes que los niños, lo que les permitiría desarrollar el lenguaje antes (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005). Por otra parte, Serra et al., (2013) han descrito que estas diferencias también podrían relacionarse con simbolismos, reglas sociales y culturales que los niños/as seguirían. En este sentido, la dificultad de los niños para expresarse respecto a la situación abusiva podría asociarse a sentimientos de vergüenza y

estigmatización (CAVAS, 2011), propios de una sociedad machista donde la validación de la masculinidad estaría vinculada a la fortaleza, y no a la debilidad que podría representar ser víctima de una agresión sexual (CAVI, 2007).

Asimismo, se ha visto que en niños que han sido abusados sexualmente por hombres (como ocurrió en todos los casos analizados donde las víctimas eran niños), podría generarse confusión y ansiedad frente a su identidad sexual (CAVAS, 2011), lo cual ha sido considerado como una de las razones por las cuales los niños que han sido víctima de agresión sexual evitan referirse a esta experiencia (CAVI, 2007).

En cuanto a la frecuencia de la agresión, se observaron diferencias relacionadas al significado que la agresión sexual tenía para los niños y niñas. Cabe destacar que si bien la agresión reiterada fue poco frecuente en los casos analizados, en estos casos, la agresión se enmarcó dentro de la cotidianidad y contexto de juegos, y además no se le otorgó una connotación negativa.

En este sentido, la literatura ha descrito que en casos donde la situación abusiva ocurre de manera reiterada y en contextos cotidianos, puede no ser comprendida como tal por parte de los niños/as. Asimismo, tiende a haber una tardanza en la develación, lo que a su vez suele retrasar la detección y detención de la agresión (Barudy, 1998; CAVAS, 2011; Glaser y Frosh, 1997; Hernández, 2016).

Por otra parte, la agresión generalmente correspondía a un hecho único, donde la mayoría de los niños/as tomó alguna acción en pos de detenerla, ya sea a partir de sus propios recursos (huyendo), acudiendo a una figura de apoyo y/o revelar el hecho (Capella, 2010). En muchos de estos casos, la situación adquiriría una connotación negativa por parte de los niños/as, ya que a pesar de que puede haber sido comprendida como parte de un juego, se referían a esta como una situación que generaba algún grado de confusión y/o malestar, así como también en casos donde la situación era connotada negativamente por alguna figura significativa para ellos.

Por último, existen ciertas distinciones en cuanto al vínculo con el agresor, ya que al igual que en otros estudios similares (Hernández, 2016) existió una tendencia a manifestar sentimientos ambivalentes respecto al agresor cuando este era un familiar cercano para el niño/a. Es así como en la mayoría de estos casos, los niños/as entrevistados mantuvieron una imagen positiva del agresor al momento de hablar sobre situaciones donde se incluyen cuidados básicos, actividades lúdicas, etc., y una imagen negativa al momento de referirse a la agresión sexual.

Cuando el agresor fue un conocido extrafamiliar con quien no se reconoce un vínculo estrecho, se observó una mayor claridad por parte de los niños y niñas respecto a la imagen negativa que tienen del agresor, quien no se constituía en una figura significativa para ellos en los casos analizados. En este sentido, se vio una tendencia a integrarlos en su narrativa, manifestando explícitamente su malestar respecto a las acciones realizadas por esta figura y/o su rechazo hacia ella.

Esta diferencia respecto a la imagen del agresor según el vínculo que mantiene con la víctima, puede asociarse a lo descrito en la literatura (Mossige et al., 2005). En este sentido, se ha visto que existe una especial dificultad para integrar situaciones disruptivas cuando estas involucran a un familiar cercano o significativo, ya que el hecho de que una figura que otorga cuidados al mismo tiempo haga daño, es algo que viola las normas culturales establecidas, pudiendo ser difícil de comprender esta situación y mantener una imagen integrada del agresor, para los niños/as. Asimismo, este fenómeno ha sido descrito en la literatura especializada respecto a las agresiones sexuales intrafamiliares, donde se ha visto que a pesar de que los niños/as hayan sido agredidos por sus padres, pueden sin embargo, desarrollar un vínculo de afecto y apego hacia ellos (Barudy, 1998).

Finalmente se ha alcanzado el objetivo general de esta investigación, el cual apunta a caracterizar las narrativas de preescolares, presuntas víctimas de agresión sexual, en el contexto de la entrevista de investigación penal. Al respecto, se pudo observar que las narrativas se caracterizan por ser mayormente descriptivas, explícitas y construidas, en gran parte, en base a las preguntas del entrevistador. Asimismo, se caracterizan por estar fuertemente ligadas a experiencias personales de los niños/as y a la forma en que ellos las perciben, incluyendo de manera transversal y a lo largo de todo el relato, a figuras significativas del entorno cercano del niño/a.

Por otra parte, se observaron diferencias a la hora de narrar situaciones cotidianas, las cuales se desarrollan de forma más espontánea y fluida, en contraste con la narrativa respecto a la presunta agresión sexual. Si bien en esta última los niños/as fueron capaces de dar cuenta de la experiencia vivida, entregando detalles respecto al agresor, tipo de agresión, el contexto en el que se desarrolla la agresión, entre otros aspectos relacionados, lo hicieron mostrando gran ansiedad al momento de construir su narrativa, la cual fue más acotada, menos organizada y requirió mayor apoyo del entrevistador para ser construida.

Asimismo, se observaron algunas diferencias en las narrativas, de acuerdo a características de los participantes del estudio, así como también a características propias del tipo de agresión del cual habrían sido víctimas. En este sentido destacan variables como la edad y género de las víctimas, relacionadas a la extensión, detalles, y recursos lingüísticos utilizados en la narrativa. Así como también la frecuencia de la agresión y vínculo con el agresor, asociados al significado construido respecto a la agresión sexual.

Por último, se concluye que las narrativas analizadas se construyeron y se desarrollaron en consecuencia con los principales logros evolutivos de la etapa preescolar que han sido descritos en la literatura y en otros estudios similares, especialmente en cuanto a las temáticas narradas y los recursos narrativos utilizados, entre ellos, el lenguaje no verbal.

En cuanto a los aportes la presente investigación, si bien se constituye en un estudio preliminar y exploratorio, se considera un aporte especialmente para la psicología jurídica en nuestro país, pues pudo dar cuenta de la capacidad de los niños y niñas entrevistados en contexto de investigación penal, de entregar narrativas detalladas respecto a una presunta agresión sexual de la cual habrían sido víctimas, siendo capaces de caracterizar la situación abusiva en general. La caracterización de las narrativas, aporta información importante en relación a las consideraciones evolutivas que se deben tener a la hora de obtener y analizar las narrativas de preescolares.

Asimismo, en este tipo de entrevistas se debe considerar el importante rol del entrevistador en la co-construcción de la narrativa pues sus habilidades y capacidades orientan la forma en que la narrativa es construida (Lamb et al., 2007; Powell et al., 2005; Wilson et al., 1999). En este estudio se pudo observar cómo los niños y niñas construyeron su narrativa en la interacción con el entrevistador y especialmente, a partir de las preguntas que este formulaba, teniendo así cierta influencia en el resultado de la narrativa. Esto se considera especialmente relevante cuando se trata de niños/as pequeños como es el caso de los preescolares, quienes requieren mayor apoyo de un adulto para comunicar sus experiencias (Bruner, 1986; Tomasello, 2003).

Por otra parte, esta investigación también podría constituirse en un aporte al ámbito académico, contribuyendo al conocimiento sobre el desarrollo narrativo en etapa preescolar, especialmente respecto a la temática de las agresiones sexuales. En este sentido, otorga conocimientos acerca de cómo los niños y niñas preescolares comunican este tipo de experiencias cuando están inmersos en un contexto de investigación penal.

Otro aporte relevante de esta investigación tiene que ver con la metodología utilizada para alcanzar los objetivos planteados. En este sentido, la incorporación del análisis narrativo dialógico-performativo, además del análisis narrativo temático, permitió incluir el análisis de elementos propios del contexto de entrevista en el que se construye y al que se dirige la narrativa, del mismo entrevistado y de su relación con el entrevistador, que influyen en la forma en que la narrativa se construye (Riessman, 2008), pero que sin embargo, no siempre quedan de manifiesto en la narrativa puramente verbal. Esto permitió generar un análisis más completo respecto de las narrativas, especialmente en preescolares, donde se ha visto que la comunicación no verbal y el apoyo de otro en la narración de sus experiencias cobran gran relevancia.

Además de los aportes presentados, es importante dar cuenta de las limitaciones de esta investigación. Una de ellas tiene que ver con la especificidad del contexto en el que las narrativas fueron construidas; el contexto de investigación penal. En este sentido, si bien las características generales de la narrativa pueden ser similares en cualquier contexto, otros hallazgos más específicos respecto de la agresión sexual son difíciles de extrapolar a otros contextos como el contexto clínico, por ejemplo, en donde sería interesante poder profundizar mayormente en aquellos significados, percepciones e interpretaciones que los niños y niñas preescolares hacen acerca de la experiencia abusiva, y donde además existe un vínculo de confianza y un contexto protegido que podría facilitar la construcción de este tipo de narrativa (Fivush, 1998 en Mossige et al., 2005).

Otra limitación de la presente investigación es el tamaño acotado de la muestra estudiada, la cual por motivos de tiempo y disponibilidad de casos, se constituyó finalmente de 12 casos.

Considerando las características del fenómeno y su prevalencia en nuestro país, el número de casos analizados permite realizar un acercamiento más bien preliminar y no exhaustivo a la caracterización de las narrativas en presuntas víctimas preescolares en Chile.

Esto también deriva en que las diferencias encontradas en las narrativas, respecto a las características de los niños/as y al tipo de agresión, sean resultados claramente exploratorios, ya que, al ser una muestra pequeña y con poca variabilidad respecto a la caracterización de los casos, no permitió una exploración más exhaustiva de estas diferencias.

Por otra parte, de la muestra analizada, no todos los casos abordaron el tema de la agresión sexual, lo que podría significar una limitación para lograr la caracterización de la narrativa en este tema en particular. Sin embargo, se decidieron incluir aquellos casos en los que no había un relato respecto a la agresión, ya que según la literatura especializada (Mossige et al., 2005; Neimeyer et al., 2006), esto es un fenómeno esperable cuando se trata de experiencias disruptivas. Asimismo, este estudio no tenía por objetivo caracterizar específicamente las narrativas respecto a la agresión sexual.

Otra limitación de la investigación tiene que ver con que no se hayan considerado algunas variables en relación al entrevistador, en el análisis de las narrativas. Entre ellas, la experiencia previa en entrevistas con presuntas víctimas infantiles, la profesión, capacitación del entrevistador, y la institución a la cual pertenecía. Respecto a esto, en la muestra se incluyeron narrativas construidas con apoyo de entrevistadores con distintos niveles de experiencia previa en la realización de entrevistas a víctimas infantiles, los cuales eran abogados, policías, psicólogos y/o asistentes sociales pertenecientes a Ministerio Público y Policía de Investigaciones. Sin embargo, en la literatura especializada (Powell, Hughes-Scholes, Cavezza & Stoové, 2010; Smith, Powell, & Lum, 2009) se ha referido que estas variables no tienen mayor incidencia respecto a la calidad de la entrevista, sino más bien, se enfatiza en la capacitación y adherencia a las buenas prácticas de entrevista

En cuanto a la capacitación, las entrevistas fueron realizadas tanto por entrevistadores capacitados en el protocolo SIM, así como por entrevistadores no capacitados en este protocolo, desconociendo si estos habían sido capacitados en el uso de otros protocolos. Según lo descrito por la literatura, la capacitación del entrevistador y su adherencia a las buenas prácticas de entrevista tienen un rol importante respecto a la calidad de la narrativa construida (Lamb et al., 2007; Powell et al., 2005; Wilson et al., 1999). Asimismo, tampoco se realizó una distinción y comparación según la institución a la que los entrevistadores pertenecían, lo cual podría ser interesante ya que la forma en que la entrevista era llevada a cabo tuvo variaciones según la institución donde se realizaba, como por ejemplo, la presencia de un segundo entrevistador u otra figura como la madre en algunas entrevistas realizadas en el Ministerio Público, o la transcripción de la narrativa por parte de los entrevistadores, durante la entrevista, en Policía de Investigaciones.

Estas variables, junto con otras prácticas de los entrevistadores, como por ejemplo, el tipo de pregunta utilizada en los casos a los que se tuvo acceso, dan cuenta de que la mayoría de estos entrevistadores no mostró una adherencia a buenas prácticas de entrevista (Lamb et al., 2007; Powell et al., 2005), lo cual es preocupante ya que esa es la forma en que actualmente se han estado desarrollando las entrevistas a niños y niñas en el contexto de la investigación penal, y que claramente puede haber interferido en la construcción de sus narrativa, pues como se ha mencionado en la literatura (Riessman, 2008; Serra et al., 2013; Tomasello, 2003), y como también ha quedado manifestado en los hallazgos del presente estudio, las narrativas, especialmente en niños/as pequeños y cuando se trata de experiencias disruptivas, se co- construyen en interacción con otro.

Por lo anterior, sería interesante incluir estas variables en estudios futuros que permitan conocer si es que existen o no diferencias en la narrativa construida por niños y niñas chilenos, según quien sea el entrevistador que participa en esta co-construcción, y cuáles serían estas diferencias según como sea llevada a cabo la entrevista, lo cual implicaría una contribución importante a la implementación de nuevas prácticas de entrevista.

Por otra parte, en este estudio, por asuntos de confidencialidad y ética, no se pudo acceder a las videograbaciones de todos los casos, sino que en algunos de ellos solo se pudo acceder a sus transcripciones. Esto impidió incorporar aquellos elementos no verbales que no quedaban manifestados en la transcripción, en todos los casos analizados, lo que sin duda habría sido un aporte para lograr una mayor profundidad en el análisis de las narrativas en toda su complejidad.

De acuerdo a todo lo anterior, se propone la realización de futuras investigaciones con mayores tamaños muestrales que permitan una caracterización y descripción más amplia acerca de las narrativas, en preescolares. Asimismo, incluir mayores muestras que aborden el tema de la agresión sexual específicamente, sería interesante con el fin de profundizar en la caracterización de las narrativas respecto a este tipo de experiencias.

Asimismo, a raíz de los resultados obtenidos sobre otras formas de maltrato presentes además de la agresión sexual, sería interesante que futuras investigaciones aborden el tema de la polivictimización y su relación con las agresiones sexuales infantiles en nuestro país, pues en Chile existen muy pocos estudios al respecto, sin embargo en estos se ha visto que en muchos casos, otros tipos de maltrato tienen un fuerte impacto

en quienes los experimentan, y que incluso, pueden ser percibidos de manera más negativa que la agresión sexual por los niños/as (Carvajal et al., 2014), por lo que su narrativa también podría haberse visto afectada por este tipo de estas situaciones en la medida en que cobran mayor relevancia que la agresión sexual e interfieren en la forma en que los niños y niñas significan esta última.

Por otra parte, se sugiere realizar futuras investigaciones en donde se evalúe la forma en que las entrevistas son llevadas a cabo por entrevistadores capacitados en el uso de buenas prácticas de entrevista, pues como se ha visto en la literatura (Powell et al., 2005) en muchos casos los entrevistadores no logran integrar de manera total las “buenas prácticas”, incluso luego de ser entrenados. En este sentido, se ha planteado que si bien la capacitación de los entrevistadores puede llegar a producir una mejora en el desarrollo de las entrevistas, no suelen mostrar cambios significativos en la forma en que realmente entrevistan a las presuntas víctimas (Powell y Snow, 2007), por lo que el proporcionar a los entrevistadores un programa de entrenamiento que se adhiera a las prácticas recomendadas no asegura que éstas estén siendo realmente aplicadas. Esto es relevante, ya que pesquisar aquellas falencias en la forma en que las entrevistas se llevan a cabo actualmente por profesionales capacitados, podría ser un aporte para el desarrollo de programas de entrenamiento en donde se enfatice en estas dificultades, con el fin de mejorar las prácticas de entrevista.

De la misma forma, una vez que finalmente la ley que regula entrevistas investigativas grabadas en video sea promulgada e implementada en Chile, sería interesante realizar estudios en esta línea, con el objetivo de conocer de qué manera esta implementación se ha llevado a cabo y cuál es el impacto de una modalidad de entrevista investigativa y video grabada sobre las narrativas construidas por niños, niñas y adolescentes, en nuestro contexto nacional.

De la presente investigación también se desprenden proyecciones para la práctica, como por ejemplo, la importancia de conocer las características evolutivas del entrevistado y trabajar en base a ellas para lograr un mejor acercamiento al niño/a. En el caso de preescolares se sugiere adaptar el lenguaje utilizado en las preguntas, realizando preguntas más concretas y claras, lo cual facilita la comprensión por parte del niño/a (Papalia et al., 2010; Piaget, 1991). Igualmente, se sugiere realizar entrevistas de menor duración, para asegurar que la atención del niño/a se mantenga hasta el final de esta,

considerando la capacidad limitada de atención propia de esta etapa evolutiva (Teoh y Lamb, 2010 en Benson, 2015; Hershkowitz, 2009).

De igual forma es relevante poner atención no solo a lo que los niños y niñas dicen, sino que también a los recursos que utilizan para hacerlo, pues se ha estudiado la frecuente utilización de manifestaciones gestuales y corporales (Farkas, 2007) para expresar emociones, necesidades, y comunicar sus narrativas en niños/as pequeños, y que enriquecen su relato o dan cuenta de situaciones no manifestadas explícitamente.

Asimismo, se sugiere que al ser entrevistas videograbadas, el entrevistador no tome nota de ellas mientras el niño/a entrega su narrativa, pues en muchos casos estas interrupciones llevaron al niño a distracciones respecto a lo que estaban narrando, y con ello la pérdida de detalles relevantes en relación a su experiencia.

Igualmente, sería relevante evitar la presencia de otras personas durante la entrevista, ya sean figuras significativas u otros entrevistadores, pues ambos podrían ser representados como una figura de autoridad para los niños/as (UNICEF, 2013), lo cual podría intimidarlos y presionarlos durante la entrevista, dificultando la entrega de su narrativa.

En general, estas recomendaciones dan cuenta de la necesidad de adecuar las prácticas de entrevista, en contexto de investigación penal, que actualmente se llevan a cabo en nuestro país y de adherir a buenas prácticas de entrevista (Lamb et al., 2007; Powell et al., 2005), especialmente en el contexto de la reciente aprobación y futura implementación del proyecto de ley que regula la entrevista investigativa videograbada, que pone en relieve la importancia de resguardar los derechos de niños y niñas durante el desarrollo de la investigación judicial.

Finalmente, estas proyecciones para la práctica podrían ser útiles para todos los profesionales que mantienen contacto con niños y niñas pequeños, pues lograr adaptar las entrevistas, u otro tipo de conversación, a las necesidades evolutivas de los niños/as, especialmente en cuanto al lenguaje y tipo de preguntas, podría favorecer el desarrollo de un diálogo más ameno para el niño/a. Esto a su vez podría facilitar la construcción de una narrativa por parte del niño/a, junto a una mejor comprensión de sus percepciones e interpretaciones de la realidad y de la situación en la que se encuentra. La consideración de estas proyecciones podría ser especialmente relevante para Fiscales, Policías, Psicólogos, jueces y otros profesionales que entren en contacto con niños y niñas en el contexto de una investigación judicial, pues tal como se ha mencionado, el paso por el

proceso penal, puede ser bastante victimizante para los niños/as, sobre todo en cuanto a las entrevistas y tomas de declaración realizadas.

En este sentido, la consideración de las características evolutivas de la narrativa infantil y otros hallazgos presentados en este estudio, podrían contribuir a un mejor manejo de estas entrevistas y con ello, disminuir la victimización secundaria en niños y niñas víctimas de agresiones sexuales, lo cual es el fin último del mencionado proyecto.

REFERENCIAS

Adler-Nevo, G. & Manassis, K. (2005). Psychosocial treatment of pediatric posttraumatic stress disorder: the neglected field of single-incident trauma. *Depression and Anxiety*, 22, 177-189.

Albarrán, A. (1993). *Psicología Forense y Victimología*. En Urra, J. y Vásquez, B. (Comps.). *Manual de Psicología Forense* (pp.233-270). Madrid, España: Siglo XXI.

Andrews, M. (2014). *Beyond Narrative: the shape of traumatic testimony*. In Meg, J. & Margaretta, J. (Eds.). *Life narratives and human rights* (pp. 148-166). Madison WI: Wisconsin University Press.

Ausubel, D. y Sullivan E. (1983). *El desarrollo infantil*. Barcelona: Paidós.

Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Revista Signos*, 44(77), 215-232.

Azócar, E. (2015). *Narrativas de niños, niñas y adolescentes desde la perspectiva Constructivista Evolutiva*. Memoria para optar al título de Psicóloga, Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Ed. Paidós.

Barudy, J. (1999). *Maltrato Infantil. Ecología Social: Prevención y Reparación*. Santiago: Editorial Galdoc.

Benson, M. (2015). *Evaluation of a Comprehensive Interactive Training System for Investigative Interviewers of Children*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía. Deakin University. Australia.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Ed. Paidós.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cantón, J. y Cortés, M. (2000) *Guía para la evaluación del abuso sexual infantil*. Madrid: Ed. Pirámide.

Cantón J. y Cortés, M. (2004). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. Madrid: Ed. Siglo XXI de España editores.

Capella, C. (2010). Develación del abuso sexual en niños y adolescentes: Un artículo de revisión. *Revista Chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia*, 21(1), 44-56.

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 de doctorado para la obtención del título de Doctora en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, 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-FULLTEXT-281.

Capella, C. (2016). Disequilibrium and Loss of Narrative Coherence in Identity Construction: A Piagetian Perspective on Trauma in Adolescent Victims of Sexual Abuse. *Journal of Constructivist Psychology*, 00(00), 1-16. doi: 10.1080/10720537.2016.1227737.

Capella, C. y Miranda, J. (2003). *Diseño, implementación y evaluación piloto de una intervención psicoterapéutica grupal para niñas víctimas de abuso sexual*. Memoria para optar al título de Psicóloga, Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Capella, C. y Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Chilena de Psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia*, 22(2), 155-168.

Capella, C., Contreras, L. y Vergara, P. (2004). *Análisis del testimonio infantil desde una perspectiva evolutiva*. En Escaff, E. y Maffioletti, F. (Eds.), *Psicología Jurídica: Aproximaciones desde la experiencia* (pp. 99-122). Santiago, Chile: Ed. Universidad Diego Portales.

Carvajal, E., Gonzalez, E. y Quiñones, D. (2014). *Discursos asociados a la polivictimización desde profesionales interventores en programas especializados en maltrato infantil grave de la comuna de Valparaíso*. Tesis para optar al Título de Trabajadora Social, Universidad Andrés Bello, Valparaíso, Chile.

Casados, J., Díaz, J. y Martínez, C. (1997). *Niños maltratados*. Madrid: Ed. Díaz de Santos.

CAVAS. (2003). *16 años de experiencia*. Santiago, Chile: Instituto de Criminología, Policía de Investigaciones de Chile.

CAVAS. (2011). *Una revisión de la experiencia*. Santiago, Chile: Instituto de Criminología, Policía de Investigaciones de Chile.

Centros de Atención a Víctimas de Delitos Violentos. (2007). *Atención a víctimas de delitos violentos: reflexiones desde la práctica (2001-2007)*. Viña del mar, Chile: RIL editores.

Cronch, L., Viljoen, J. & Hansen, D. (2006). Forensic interviewing in child sexual abuse cases: Current techniques and future directions. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 195-207.

Duce, M., Moreno, L., Ortiz de Urbina Gimeno, Í., Maldonado, F., Carnevali, R., Matus, J., Jiménez, M., Neira, M., Salinero, S. y Ramírez, C. (2014). La víctima en el sistema de justicia penal: Una perspectiva jurídica y criminológica. *Política criminal*, 9(18), 739-815. doi: 10.4067/S0718-33992014000200014.

Echeburúa, E. y Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, 12, 75-82.

Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2005). *Abuso sexual en la infancia: concepto, factores de riesgo y efectos psicopatológicos*. En San Martín (ed.), *Violencia contra niños* (pp. 81-106). Barcelona: Ariel.

Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2011). Tratamiento psicológico de las víctimas de abuso sexual infantil intrafamiliar: un enfoque integrador. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(2), 469-486.

Echeburúa, E., Corral P. y Amor P. (2004). Evaluación del daño psicológico en las víctimas de delitos violentos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 4, 227-244.

Farkas, C. (2007). Comunicación gestual en la infancia temprana: Una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. *Psykhe*, 16(2), 107-115. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200009>.

Finkelhor, D. (1979). *Sexually Victimized Children*. New York: Free Press.

Finkelhor, D. (1980). *Abuso sexual al menor. Causas, consecuencias y tratamiento psicosexual*. México: Ed. Pax México.

Finkelhor, D. (1993). *Abuso sexual: análisis de los conocimientos actuales*. En II Congreso Estatal sobre infancia maltratada. Bilbao, España: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Finkelhor, D., Turner, H., Hamby, S. & Ormrod, R. (2011). Polyvictimization: Children's exposure to multiple types of violence, crime, and abuse. *Juvenile Justice Bulletin – NCJ 235504*, 1-12. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Freeman, J., Epston, D. y Lobovits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños*. Barcelona: Paidós.

Fundación Amparo y Justicia, (s.f). *No me pregunten más*. Recuperado de: <https://amparoyjusticia.cl/que-hacemos/no-me-pregunten-mas>.

García, R. (2012). *Trastornos ansiosos en niños y adolescentes*. En Almonte y Montt (Eds.), *Psicopatología Infantil y de la Adolescencia* (pp. 451-459). Santiago, Chile: Ed. Mediterráneo.

García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Glaser, D. y Frosh, S. (1997). *Abuso sexual de niños*. Argentina: Ed. Paidós.

Gonçalves, O. (2002). *Psicoterapia cognitiva narrativa: Manual de terapia breve*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Gutiérrez, C. y Steinberg, M. (2012). *Caracterización del proceso de develación de niños, niñas y adolescentes chilenos víctimas de agresiones sexuales*. Memoria para optar al Título de Psicóloga, Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Hernández, B. (2016). *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, Infante Juvenil, Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

Hershkowitz, I. (2009). Socio-emotional factors in child sexual abuse investigations. *Child Maltreatment*, 14(2), 172-181. doi: 10.1177/1077559508326224.

Hershkowitz, I., Horowitz, D. & Lamb, M. (2005). Trends in children's disclosure of abuse in Israel: A national study. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1203–1214. doi: 10.1016/j.chiabu.2005.04.008.

Hershkowitz, I., Orbach, Y., Lamb, M., Sternberg, K. & Horowitz, D. (2006). Dynamics of forensic interviews with suspected abuse victims who do not disclose abuse. *Child Abuse and Neglect*, 30, 753-769. doi: doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.016.

Huerta, S., Maric, V. y Navarro, C. (2002). Factores que Intervienen en el Impacto del Abuso Incestuoso Sobre la Víctima. *Revista de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica, terapia Psicológica*, 20(2), 117-124.

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. España: Ed. Morata.

Kimelman, M. (2012). *Desarrollo psicológico del bebé y del preescolar*. En Almonte y Montt (Eds.), *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp. 3-15). Santiago, Chile: Ed. Mediterráneo.

Klein, K. & Boals, A. (2010) Coherence and Narrative Structure in Personal Accounts of Stressful Experiences. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(3), 256-280.

Lamb, M., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. & Horowitz, D. (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse & Neglect*, 31(11), 1201-1231.

London, K., Bruck, M., Ceci, S. & Shuman, D. (2005). Disclosure of child sexual abuse: What does the research tell us about the ways that children tell? *Psychology, Public Policy & Law*, 11, 194–226. doi: doi.org/10.1037/1076-8971.11.1.194.

López, F. (1993). Efectos de los abusos sexuales de menores. *II Congreso Estatal sobre infancia maltratada*. Bilbao: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

López, F. (1994). *Los abusos sexuales de menores. Lo que recuerdan los adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

López, F. (2000). *Prevención de los abusos sexuales de menores y educación sexual*. Salamanca: Ed. Amarú.

Lizarazo, S. (2014). *Estrategias de afrontamiento y sintomatología psicológica en niños y adolescentes víctimas de abuso sexual*. Tesis de maestría para la obtención del

título de Magíster en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Losada, A. (2012). Epidemiología del abuso sexual infantil. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 201-229.

Lyon, T. (2014). Interviewing children. *Annual Review of Law and Social Science*, 10, 73-89.

Lyon, T., Carrick, N. & Quas, J. (2010). Young children's competency to take the oath: Effects of task, maltreatment, and age. *Law and Human Behaviour*, 34, 141-149. doi: 10.1007/s10979-009-9177-9.

Maffioletti, F. y Huerta, S. (2011). Aproximación fenomenológica de los delitos sexuales en Chile: la realidad nacional. *Revista jurídica del Ministerio Público de Chile*, 47, 191-210.

Marchiori, H. (1997). *Delito y Seguridad de los Habitantes. Programa Sistema Penal Derechos Humanos de ILANUD y Comisión Europea*. México D.F.: Editorial Siglo XXI.

Mide UC. (2009) Percepción de los Procesos de Investigación y Judicialización en los casos de agresiones sexuales infantiles en la Regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Biobío. *Informe de Estudio para la Fundación Amparo y Justicia: Mide UC*.

Ministerio del interior (2013). *Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales*. Recuperado de: http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/Presentacion%20VIF_adimark_final.pdf

Ministerio de Justicia, (s.f). *Proyecto de entrevistas videograbadas: Más resguardo para menores de edad víctimas de delitos sexuales*. Recuperado de: <http://www.minjusticia.gob.cl/proyecto-de-entrevistas-videograbadas-mas-resguardo-para-menores-de-edad-victimas-de-delitos-sexuales/>.

Ministerio de salud y UNICEF (2011). *Atención de Niños, Niñas y Adolescentes Menores de 15 Años, Víctimas de abuso sexual*. Recuperado de: <http://web.minsal.cl/portal/url/item/aaa27720f363a745e04001011e011120.pdf>.

Ministerio Público de Chile (2008). *Evaluación pericial psicológica de credibilidad del testimonio*. Santiago de Chile, Chile: Autor.

Ministerio Público de Chile, Fiscalía Nacional (2009). *Instrucción General que imparte criterios de actuación en delitos sexuales. Oficio FN N°160*. Recuperado de: <http://www.fiscaliadechile.cl/Fiscalia/instructivos/index.do?d1=0>.

Ministerio Público de Chile (2010). *Guía para la evaluación pericial de daño en víctimas de delitos sexuales: Documento de trabajo interinstitucional*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio Público de Chile (2012). *Guía de Entrevista Investigativa con Niños, Niñas, y adolescentes Víctimas de Delitos Sexuales*. Recuperado de: <http://www.fiscaliadechile.cl/Fiscalia/biblioteca/estudios.do>.

Mossige, S., Jensen, T., Gulbrandsen, W., Reichelt, S. & Tjersland, O. (2005). Children's narratives of sexual abuse. What characterizes them and how do they contribute to meaning-making?. *Narrative Inquiry*, 15(2), 377-404.

Nahuelpán E. y Varas J. (2011). *La violencia de género en Chile período 2000 – 2010. Una reflexión a partir del análisis de las Agresiones Sexuales Constatados en el Servicio Médico Legal*. Recuperado de: http://www.sml.cl/proyectos/estadistica/documentos/VIOLENCIA_GENERO_2000-2010.pdf.

Navarro, C. (2016). *Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile*. Santiago: Comunicación personal.

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. Documento no publicado.

Navarro, C., Chia, E., Veliz, S., Antivilo, A., Valdivieso, P., Miranda, J., Aron, A., Mettifogo, D. y Soto, G. (2012). *Desarrollo de instrumentos para reducir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales*. Proyecto de investigación presentado a Postulación a II Concurso de ciencia aplicada, Fondef. Universidad de Chile, Santiago. Documento no publicado.

Neimeyer, R., Herrero, O. & Botella, L. (2006). Chaos To Coherence: Psychotherapeutic Integration Of Traumatic Loss. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 127 - 145. doi: 10.1080/10720530500508738.

Nelson, K. (2009). Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory. *Child Lang*, 36, 225-233.

Núcleo de Investigación Infancia y Justicia (2016). *Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile*. Santiago: Documento no publicado.

Núñez, L. (2010). *Evaluación de daño psíquico en niños preescolares que han sido víctimas de agresión sexual a partir del test de apercepción infantil CAT-A*. Tesis de maestría para la obtención del título de Magíster en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Özyldirim, I. (2009). Narrative analysis: An analysis of oral and written strategies in personal experience narratives. *Journal of Pragmatics*, 41, 1209-1222.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. Mexico: Ed. McGraw Hill.

Perrone, R. y Nannini, M. (1998). *Violencia y abusos sexuales en la familia: un abordaje sistémico y comunicacional*. Argentina: Ed. Paidós.

Piaget, J. (1937). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Ed. Crítica.

Piaget, J. (1974). *Biology and knowledge*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ed. Labor.

Phillips, E., Oxburgh, G., Gavin, A. & Myklebust, T. (2012). Investigative interviews with victims of child sexual abuse: The relationship between question type and investigation relevant information. *Journal of police and criminal psychology*, 27(1), 45-54.

Peterson, C. y Roberts, C. (2003). Like mother, like daughter: Similarities in narrative style. *Developmental Psychology*, 39(3), 551-562.

Pinto, C. y Silva, G. (2013). Prevalencia y características psicosociales del abuso sexual en Chile: un estudio retrospectivo en el norte del país. *Señales*, 6(11), 26-42.

Pinto, C. y Venegas, K. (2015). Experiencias de victimización y polivictimización en jóvenes Chilenos. *Señales*, 9(14), 5-25.

Poole, D. & Lamb, M. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals*. Washington DC: American Psychological Association.

Powell, M. (2008). Designing effective training programs for investigative interviewers of children. *Current issues in criminal justice*, 20(2), 189-208.

Powell, M. & Snow, P. (2007). Recommendations for eliciting a disclosure of abuse from a young child. *Australian Police Journal*, 61, 76-80.

Powell, M., Fisher, R. & Hughes-Scholes, C. (2008). The effect of intra- versus post- interview feedback during simulated practice interviews about child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 32, 213-227.

Powell, M., Fisher, R. & Wright, R. (2005). *Investigative interviewing*. In Brewer & Williams (Eds.), *Psychology and law: An empirical perspective* (pp.11-42). New York: Guilford.

Powell, M., Cavezza, C., Hughes-Scholes, C. & Stooze, M. (2010) Examination of the consistency of interviewer performance across three distinct interview contexts. *Psychology, Crime & Law*, 16(7), 585-600. doi: 10.1080/1068316090297106.

República de Chile (2006). *Código Penal Chileno* (20ª ed.). Santiago: Editorial Jurídica de Chile.

Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage.

Ronen, T. (1996). Constructivist therapy with traumatized children. *Journal of Constructivist Psychology*, 9(2), 139–156.

Salinas, M. (2006). *Contextos de Ocurrencia de la Victimización Sexual: Relevancia Diagnóstica*. Argentina: Ed. Lerner Editorial.

Save the Children (2001). *Abuso Sexual Infantil. Manual de formación para Profesionales*. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/manual_abuso_sexual.pdf.

Seligman, M. (1983). *Indefensión*. Madrid: Ed. Debate.

Sepúlveda, M. (2012). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes: Enfoque cognitivo constructivista*. En Almonte y Montt (Eds.), *Psicopatología Infantil y de la adolescencia* (pp. 709-722). Santiago, Chile: Ed. Mediterráneo.

Sepúlveda, M. y Capella, C. (2012). *Desarrollo psicológico del escolar y sus trastornos: Lo evolutivo y lo psicopatológico*. En Almonte y Montt (Eds.), *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp. 33-48). Santiago, Chile: Ed. Mediterráneo.

Serra, M., Serrat, E., Sole, R., Bel, A. y Aparici, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ed. Ariel.

Servicio Nacional de Menores (2004). *Estudio peritajes psicológicos en abuso sexual infantil*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/otros/doc_sename/E_Peritajes_sicol_abuso_sexual_inf.pdf.

Servicio Nacional de Menores (2010). *Guía para la evaluación pericial de daño en víctimas de delitos sexuales, documento de trabajo interinstitucional*. Recuperado de: <http://www.sename.cl/web/publicaciones>.

Smith, R., Powell, M. & Lum, J. (2009). The relationship between job status, interviewing experience, gender and police officers' adherence to open-ended questions. *Legal and Criminological Psychology*, 14, 51-63.

Stein, N. & Albro, E. (1997). *Building complexity and coherence: children's use of goal structured knowledge in telling stories*. En Bamberg (Ed.), *Narrative Development. Six Approaches* (pp. 5-44). New Jersey: Routledge.

Summit, R. (1983). *The Child Sexual Abuse Accommodation Syndrome. Providing for the Emotional Health of the Pediatric Patient*. New York: Ed. Spectrum Publishers.

Tenca, M. (2001). *Delitos sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Astrea.

Tolchinsky, L. y Sandbank, A. (1990). Producción y reflexión textual: Procesos evolutivos e influencias educativas. *Lectura y Vida*, 11(4), 2-17.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Press University.

UNICEF Chile (2012). *Cuarto Estudio de Maltrato Infantil*. Santiago de Chile, Chile: UNICEF. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/cuarto-estudio-de-maltrato-infantil/>.

UNICEF Chile (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago de Chile, Chile: UNICEF. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04SuperandoelAdultocentrismo.pdf>.

UNICEF Argentina (2016). *Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes: Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/spanish/proteccion-AbusoSexual_contra_NNyA-2016.pdf.

UNICEF Chile y Universidad Diego Portales (2006). *Informe Final Niños, Niñas, Adolescentes Víctimas de Delitos Sexuales en el Marco de la Reforma Procesal Penal*. Santiago de Chile, Chile: Mimeo. Recuperado de: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Informe%20final.pdf.

Urra, J. (1993). *Confluencia entre psicología y derecho*. En Urra y Vázquez (comps.). *Manual de psicología forense*. Madrid: Siglo XXI.

Wilson, J., Powell, M. & McMeeken, L. (1999). Videotaping Children's Evidence: The costs and benefits. *Australian Police Journal*, 53, 246-249.

ANEXOS

Anexo 1: Cartas de Consentimiento Entrevistador No Entrenado

Anexo 2: Cartas de Consentimiento Entrevistador Entrenado

Anexo 3: Consentimiento Informado de participación en entrevistas

Anexo 4: Asentimiento Informado de participación en entrevistas

Anexo 5: Formato de transcripción entrevistas de campo

Anexo 6: Declaración de compromiso para el resguardo y confidencialidad de la información en el procedimiento de transcripción

Anexo 7: Protocolo de entrevista SIM

Anexo 1: Carta de Consentimiento Entrevistadores No Entrenados y Entrenados



Departamento de Psicología
FACSO
 Universidad de Chile



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTADOR N/E

Estimado/a entrevistador/a:

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 aquellos/as que han sido vulnerados en sus derechos. El estudio se titula "Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile" y busca evaluar la efectividad de un modelo de entrevista investigativa para NNA que es utilizado exitosamente en otros países y que ha sido recientemente adaptado para ser usado en Chile.

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 el menor tiempo posible y con preguntas que no involucren daño para los NNA. Una etapa fundamental de la implementación de este estudio consiste en la caracterización de las prácticas de entrevistas que se realizan actualmente en las instituciones que cumplen un rol forense en nuestro país. Es en este punto que requerimos su colaboración.

Específicamente requerimos su colaboración para realizar entre 2 a 4 entrevistas a NNA en contextos de causas por delitos sexuales contra menores de edad que le sean asignadas en los próximos meses. Le solicitamos además autorización para grabar las entrevistas en video y audio, de manera que puedan ser transcritas y analizadas con posterioridad. La utilización de dichas entrevistas requerirá además del consentimiento de los tutores/padres del NNA entrevistado, así como del asentimiento de este/a último/a.

La información recabada quedará a disposición del proceso de investigación judicial y bajo responsabilidad del/la 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 la información, resguardando cualquier característica personal que pudiera permitir identificarlo/a a Ud. Al final de este estudio, la investigadora 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 participación en este estudio no supone mayores riesgos, en tanto se desarrollará como parte

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

Fono: 29787878 *email: dptopsic@uchile.cl

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



Departamento de Psicología

FACSO

Universidad de Chile



de sus labores regulares como funcionario/a de su institución. Respecto del posible impacto que su participación en el estudio pudiera tener en el ámbito laboral, esta no le requerirá destinar tiempos adicionales a sus funciones, salvo los relativos a la coordinación con el equipo de investigación para la entrega de material (consentimientos, grabaciones de entrevistas). Asimismo, la evaluación de su desempeño en las entrevistas será confidencial y no será conocido por su jefatura.

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. Asimismo, en caso de acceder a participar, tiene el derecho de restarse de la investigación en cualquier momento que lo estime conveniente. Por último, Ud. tiene derecho a conocer los resultados del estudio una vez que sean públicos, lo que podrá consultar en la página web oficial del Núcleo de Investigación Infancia y Justicia: www.infanciajusticia.uchile.cl.

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 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 formularla 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 la investigadora responsable, psicóloga Carolina Navarro Medel, al fono (56-2) 2978 7795, al correo electrónico cnavarro@u.uchile.cl 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,

Carolina Navarro Medel
Investigadora responsable
Núcleo de Investigación Infancia y Justicia
Universidad de Chile

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

Fono: 29787878 *email: dptopsic@uchile.cl

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



Departamento de Psicología
FACSO
 Universidad de Chile



HOJA DE FIRMAS

Yo, _____, he sido invitado/a a participar en la investigación "Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile", desarrollada por el Núcleo Infancia y Justicia de la Universidad de Chile, he leído y comprendido la información del documento de consentimiento y mis dudas (de presentarlas) han sido aclaradas.

Acepto voluntariamente participar en este estudio según los fines detallados en este documento y que se utilice la información obtenida. También acepto que las entrevistas realizadas sean videograbadas y transcritas para su análisis.

 FIRMA ENTREVISTADOR/A

 FIRMA INVESTIGADORA RESPONSABLE

(Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia para el participante)

Santiago, _____ de _____ de 20 ____

Anexo 2: Carta de Consentimiento Entrevistadores Entrenados



Departamento de Psicología
FACSO
 Universidad de Chile



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTADOR ENTRENADO

Estimado/a entrevistador/a:

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. 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 aquellos que han sido vulnerados en sus derechos. El estudio se titula "Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile" y busca evaluar la efectividad del modelo de entrevista investigativa para NNA que ha sido recientemente adaptado para ser usado en Chile y respecto del cual Ud. recibió entrenamiento durante el año 2015.

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 el menor tiempo posible y con preguntas que no involucren daño para los NNA. Parte fundamental en el éxito del modelo es el entrenamiento de las personas que realicen este tipo de entrevistas. Es en este punto que requerimos su colaboración para participar en la evaluación del modelo a un año de haber finalizado en entrenamiento considerando que Ud. es uno/a de los 30 profesionales que han sido capacitados en este modelo en Chile.

La colaboración que le requerimos tiene dos formas: autorización del uso de material grabado (entrevistas) ya existente y realización de entrevistas de seguimiento. En relación al uso de grabaciones de entrevistas ya realizadas, le solicitamos nos autorice a utilizar para su transcripción y posterior análisis, las grabaciones de entrevistas que Ud. haya realizado a NNA durante el 2015 con anterioridad al entrenamiento y posterior a este y que se encuentren disponibles.

Respecto de las entrevistas a ser realizadas, específicamente requerimos su colaboración para realizar entre 2 a 4 entrevistas a NNA en contextos de causas por delitos sexuales contra menores de edad que le sean asignadas en los próximos meses. Le solicitamos además autorización para grabar las entrevistas en video y audio, de manera que puedan ser transcritas y analizadas con posterioridad. La utilización de dichas entrevistas requerirá además del consentimiento de los tutores/padres del NNA entrevistado, así como del asentimiento de este/a último/a.

La información recabada quedará a disposición del proceso de investigación judicial y bajo responsabilidad del/la 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 la información, resguardando cualquier característica personal que pudiera permitir

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 *Ñuñoa *Código Postal 685 033 1*Santiago *Chile
 Fono: 29787878 *email: dptopsic@uchile.cl
www.facso.uchile.cl/psicologia www.infanciajusticia.uchile.cl



Departamento de Psicología
FACSO
 Universidad de Chile



identificarlo/a a Ud. Al final de este estudio, la investigadora 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 participación en este estudio no supone mayores riesgos, en tanto se desarrollará como parte de sus labores regulares como funcionario/a de su institución. Respecto del posible impacto que su participación en el estudio pudiera tener en el ámbito laboral, esta no le requerirá destinar tiempos adicionales a sus funciones, salvo los relativos a la coordinación con el equipo de investigación para la entrega de material (consentimientos, grabaciones de entrevistas). Asimismo, la evaluación de su desempeño en las entrevistas será confidencial y no será conocido por su jefatura.

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. Asimismo, en caso de acceder a participar, tiene el derecho de restarse de la investigación en cualquier momento que lo estime conveniente. Por último, Ud. tiene derecho a conocer los resultados del estudio una vez que sean públicos, lo que podrá consultar en la página web oficial del Núcleo de Investigación Infancia y Justicia: www.infanciajusticia.uchile.cl.

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 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 la investigadora responsable, psicóloga Carolina Navarro Medel, al fono (56-2) 2978 7795, al correo electrónico cnavarro@u.uchile.cl 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,

Carolina Navarro Medel
 Investigadora responsable
 Núcleo de Investigación Infancia y Justicia
 Universidad de Chile



Departamento de Psicología
FACSO
 Universidad de Chile



HOJA DE FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO

Yo, _____, he sido invitado/a a participar en la investigación "Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile", desarrollada por el Núcleo Infancia y Justicia de la Universidad de Chile, he leído y comprendido la información del documento de consentimiento y mis dudas (de presentarlas) han sido aclaradas.

Acepto voluntariamente participar en este estudio según los fines detallados en este documento y que se utilice la información obtenida. También acepto que las entrevistas realizadas sean videograbadas y transcritas para su análisis.

 FIRMA ENTREVISTADOR/A

 FIRMA INVESTIGADORA RESPONSABLE

(Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia para el participante)

Santiago, _____ de _____ de 20 ____

Anexo 3: Consentimiento Informado de participación en entrevistas



Departamento de Psicología
FACSO
 Universidad de Chile



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y TUTORES

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 aquellos/as que han sido vulnerados en sus derechos. El estudio se titula "Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile" y busca evaluar la efectividad de un modelo de entrevista investigativa para NNA que es utilizado exitosamente en otros países y que ha sido recientemente adaptado para ser usado en Chile.

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 evaluar 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 capacitado y altamente 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 685 033 1*Santiago *Chile
 Fonox: 29787795 *email: nucleoinfanciayjusticia@gmail.com
 Casilla 10.115 Correo Central
www.facso.uchile.cl/psicologia www.infanciayjusticia.uchile.cl



Departamento de Psicología

FACSO

Universidad de Chile



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/la fiscal que investiga la causa. De manera excepcional, el equipo de investigación que dirija 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/a no accedan a 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
 Fonox: 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



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 la investigadora responsable, psicóloga Carolina Navarro Medel, al fono (56-2) 2978 7795, al correo electrónico cnavarro@u.uchile.cl 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,



Carolina Navarro Medel
Investigadora responsable
Núcleo de Investigación Infancia y Justicia
Universidad de Chile



Departamento de Psicología
FACSO
 Universidad de Chile



HOJA DE FIRMAS

Yo, _____ representante legal de _____ quien ha sido invitado/a a participar en la investigación "Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile" del Núcleo Infancia y Justicia de la Universidad de Chile, 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 videograbada y transcrita.

 FIRMA REPRESENTANTE LEGAL

 FIRMA INVESTIGADORA RESPONSABLE

(Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia para el participante)

Correo electrónico (en caso de querer conocer los resultados): _____

Santiago, _____ de _____ de 20 ____

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

Anexo 4: Asentimiento Informado de participación en entrevistas



Departamento de Psicología
FACSO
Universidad de Chile



ASENTIMIENTO INFORMADO PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Estimado/a

Te invitamos a participar de la investigación **"Evaluación de la implementación e impacto de un modelo de entrevista investigativa para víctimas infantiles de delitos sexuales en Chile"** del *Núcleo Infancia y Justicia de la Universidad de Chile*. 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, niñas y adolescentes 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, sin embargo esto no te obliga a hacerlo. Tu participación es voluntaria, así que puedes negarte 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 a continuación. Este documento se firmará en dos ejemplares, quedando uno en tu poder.

FIRMA NIÑO/A, ADOLESCENTE

FIRMA INVESTIGADORA RESPONSABLE

Santiago, _____ de _____ de 20__

Agradeciendo tu colaboración, te saluda cordialmente

Carolina Navarro Medel
Investigadora responsable
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: nucleoinfanciayjusticia@gmail.com
Casilla 10.115 Correo Central
www.facso.uchile.cl/psicologia www.infanciayjusticia.uchile.cl

Anexo 5: Formato de transcripción entrevistas de campo

FORMATO TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS DE CAMPO

Los siguientes criterios de formato para la transcripción de entrevistas de campo, han sido sistematizados por el equipo de investigación del proyecto “EVALUACION DE LA IMPLEMENTACIÓN E IMPACTO DE UN MODELO DE ENTREVISTA INVESTIGATIVA PARA VÍCTIMAS INFANTILES DE DELITOS SEXUALES EN CHILE”.

- Letra: Calibri 11, interlineado 1 (con espacio posterior de 8), seguir reglas ortográficas de escritura (puntos finales, mayúsculas iniciales, tildes, etc.).
- El nombre del archivo de la transcripción debe seguir la siguiente lógica: Transcripción + número que aparece en el archivo de audio.
Ejemplo: Transcripción 73
- Al comienzo del documento se debe registrar la duración, en minutos, del archivo de audio de la entrevista y la duración del audio correspondiente a la etapa sustantiva de la, es decir, aquella que se codifica. Seguir el siguiente formato

Transcripción N°: Duración del audio: Duración fase sustantiva: Duración Transcripción:	EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Datos de la víctima: Edad: Sexo:
Comentarios	

- Enumerar TODAS las líneas de la transcripción. No se enumera por intervención realizada, por lo que no puede quedar ninguna línea sin su respectivo número.
- Las intervenciones del entrevistador se registran como: “E:”. Si existiera un segundo entrevistador, registrarlo como “E2”. En todo caso, debe haber un entrevistador principal que dirija la entrevista (E); si no es posible identificar un entrevistador principal, detener la transcripción y comunicar el caso a las asistentes.
- Todas las intervenciones del entrevistador deben ir en negrita.
- Las intervenciones del entrevistado se registran como: “N:”
- Cuando se mencione el nombre del entrevistador, no transcribirlo, y en vez del nombre poner (nombre del entrevistador), hacer lo mismo con cualquier referencia a la institución de trabajo. Ejemplo:
 - En vez de poner esto:

E: Hola, mi nombre es Constanza Pizarro, y soy abogado, y trabajo acá en la Fiscalía Oriente.

- Transcribir de la siguiente forma:

E: Hola, mi nombre es (nombre del entrevistador), y soy (profesión del entrevistador), y trabajo acá en (nombre de la institución).

- No pueden existir dos intervenciones seguidas de un mismo hablante. Ejemplo de lo que no se debe hacer:

E: Ya.

E: Cuéntame todo sobre eso.

- Para nominación de todos los demás nombres de personas, incluidos el de ell/la niño/a que aparezcan en el audio, incluir solo inicial. Si hay más de un agresor y coinciden las iniciales de sus nombres, así como frente a cualquier otra coincidencia de este tipo, agregar número a la inicial según orden de aparición en la transcripción (Ej. víctima Fernanda= F1, agresores Felipe y Francisco= F2 y F3).
- Además de los nombres, cualquier información personal de los participantes, como fecha de nacimiento, rut, dirección, localidad (incluida, mención a calle, comuna o ciudad), colegio al que asiste, etc., debe ser eliminado de la transcripción. Dicha información se reemplazará por XXXX, señalando entre paréntesis a qué se refiere el contenido eliminado (ej., nombre del colegio, dirección, ciudad).
- Transcribir TODO lo que se diga en el archivo de audio, incluso conversaciones informales o conversaciones entre los hablantes que no sean parte de la entrevista.
- Los “...” significan una pausa en la narración del niño (menores a 5 segundos) o en la formulación de una pregunta. Ejemplo:

N: y ahí....el me dijo que...que me fuera

E: Y...entonces...cuéntame más sobre eso.

- Registrar los silencios de más de 5 segundos después de la última respuesta del niño como intervención del entrevistador. Ejemplo:

N: Y ahí entonces me bajó los pantalones...

E: (silencio)

N: y me tocó el potito

Los silencios de duración menor sólo se consignan como pausas.

- Poner especial atención en aquellas partes en donde el entrevistador diga por ejemplo: eeeeh, Mhm, Aham, y luego la entrevistada continúe con el relato. Todas esas intervenciones hay que transcribirlas.
- Cuando no entiendas el audio escribir: XXXX (no se entiende).
- Es importante diferenciar aquellas frases que son dichas como afirmaciones con aquellas que son preguntas. Cuando una intervención suena como pregunta se debe indicar esto digitando signos de interrogación.

- Registrar cualquier interrupción entre los participantes (generalmente por parte del entrevistador). En el caso del entrevistador, su interrupción constituye una nueva intervención. Poner atención a las interrupciones por parte del entrevistador a través de facilitadores básicos (Ej. “Aha”, “Mhm”) los que deben ser consignados como preguntas a parte. Ej.
N: Y entonces yo (interrumpida).
E: ¿Qué pasó ahí?
N: Que yo ahí le conté.
- Usar extensión de las letras cuando la persona alarga la pronunciación para enfatizar y/o demorar (Ej. “y era suuuper divertido”. “yyyyy, mmmm”).

Anexo 6: Declaración de compromiso para el resguardo y confidencialidad de la información en el procedimiento de transcripción.



Departamento de Psicología
FACSO
 Universidad de Chile



DECLARACIÓN DE COMPROMISO PARA EL RESGUARDO Y CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN EN EL PROCEDIMIENTO DE TRANSCRIPCIÓN

A fecha _____, yo _____ Cédula de Identidad _____, encargado(a) de la transcripción de entrevistas a menores de edad, obtenidas en el contexto del proyecto de investigación: "EVALUACION DE LA IMPLEMENTACIÓN E IMPACTO DE UN MODELO DE ENTREVISTA INVESTIGATIVA PARA VÍCTIMAS INFANTILES DE DELITOS SEXUALES EN CHILE", cuya Investigadora Responsable (I.R.) es la Ps. Carolina Navarro y que cuenta con el patrocinio de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, declaro lo siguiente:

Me comprometo a guardar absoluta confidencialidad respecto de las identidades personales e institucionales, los dichos y declaraciones y las circunstancias expuestas y registradas en las grabaciones de audio que me corresponderá oír, como también, en la transcripción electrónica e impresa de las mismas. Así mismo, me comprometo a reproducir los registros de audio y realizar las transcripciones, exclusivamente en las dependencias dispuestas por la I.R. para ello; y, en ningún caso hacer copias, totales y parciales de los registros de audio y/o de las transcripciones, sin la debida autorización de la I.R.

 FIRMA

Anexo 7: Protocolo de entrevista

Método Estándar de Entrevista-1

PROTOCOLO

Fuera de Cámara

Preséntese al niño

Organización de la Sala

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

Declaración (de ser requerida)

Si el/la entrevistado/a tiene 12 años o más, entregue una copia de la declaración y pídale que la lea. Esta declaración no necesita ser leída en voz alta. Si hay palabras que el/la entrevistado/a no pudiera leer, él/ella puede pedir su ayuda. Explique al entrevistado/a que esta declaración se le volverá a entregar al final de la entrevista y que tendrá que leerla en voz alta ante la cámara.

Listos para Grabar

Asegúrese que e/la entrevistado/a se encuentre cómodo/a y listo para comenzar el proceso de grabación. Si el/la entrevistado/a no estuviera listo/a, pregunte, "**¿Hay algo que pueda hacer para hacerte sentir más cómodo/a?**". De ser posible, trate de ajustarse a la solicitud del entrevistado/a.

ENCIENDA LA CÁMARA Y COMIENZE A GRABAR

1. Introducción

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

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

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

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

Me encuentro con..... (nombre completo del entrevistado y también indique nombre de preferencia si este es diferente del nombre completo del entrevistado), quien tiene años y está de cumpleaños (Si hubiese un intérprete presente, por favor, solicítele que se presente a sí mismo/a ante la cámara).

"Gracias por venir a conversar conmigo. Mi trabajo es hablar con niños (personas) acerca de cosas que han ocurrido, para que puedan decir la verdad ¿Me dirás la verdad?"

2. Reglas Básicas

"Tengo algunas cosas que decirte antes de que empecemos."

"Puedes pedirme un descanso cuando lo necesites."

"Puedes usar cualquier palabra que quieras."

"Yo escribiré cosas mientras tú hablas. Me ayudará a recordar lo que digas."

"Podría preguntarte cosas que no entiendas. Solo dime 'No entiendo'."

[pausa]

"Yo podría preguntarte algo que no sepas. Solo di: 'No se'"

[pausa]

"Y puedo decir cosas que estén equivocadas. Tu debes decírmelo, porque yo no sé qué ha pasado"

"Así es que, si yo digo que eres un niño (niña), ¿qué dirías?"

Si el/la niño/a no responde verbalmente, diga: "¿Eres un niño? (niña)?"

Si el/la niño/a niega, pero no corrige, diga: "Bien, no eres un niño, así que tu dices {Nombre del entrevistador/a}, No, Soy una niña'."

Si el/la niño/a corrige, diga: **"Esta muy bien que me digas la verdad. 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/a practicar respuestas a preguntas de final abierto acerca de un evento específico agradable del pasado, lo que tiene el beneficio añadido de la construcción de vínculo.

Para niños/as no-indígenas: Si el/la niño/a revela tempranamente el abuso (previo al término del entrenamiento), escuche lo que el/la niño/a tiene que decir y no lo interrumpa, tome conocimiento de lo que el niño ha dicho, y luego diga: **"Gracias por decirme eso, es importante y quiero que me cuentes sobre eso, pero primero me gustaría pasar algunos minutos conociéndote mejor. ¿Te parece bien?"**

Comience diciendo: **"Empecemos. Primero me gustaría conocerte mejor."**

3a. Eligiendo un Evento

"Cuéntame algo entretenido que hayas hecho."

Si el/la niño/a no responde: **"Cuéntame algo que te guste hacer."**

Si el/la niño/a sigue sin responder, ofrézcale dos sugerencias (preferentemente entregadas por el/la cuidador/a previo a la entrevista) con un tono sugerente y luego repita la indicación nuevamente. Por ej., "¿Deportes? ¿Pesca? 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 acerca de la última vez que hiciste/fuiste a [EVENTO].

Si el/la niño/a se refirió a la ocurrencia específica del evento (ej., Fui a ballet el martes pasado), continúe con ese acontecimiento en vez de "la última vez".¹

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

3c. Indicaciones útiles para práctica y para explorar Episodios en la Fase Sustantiva

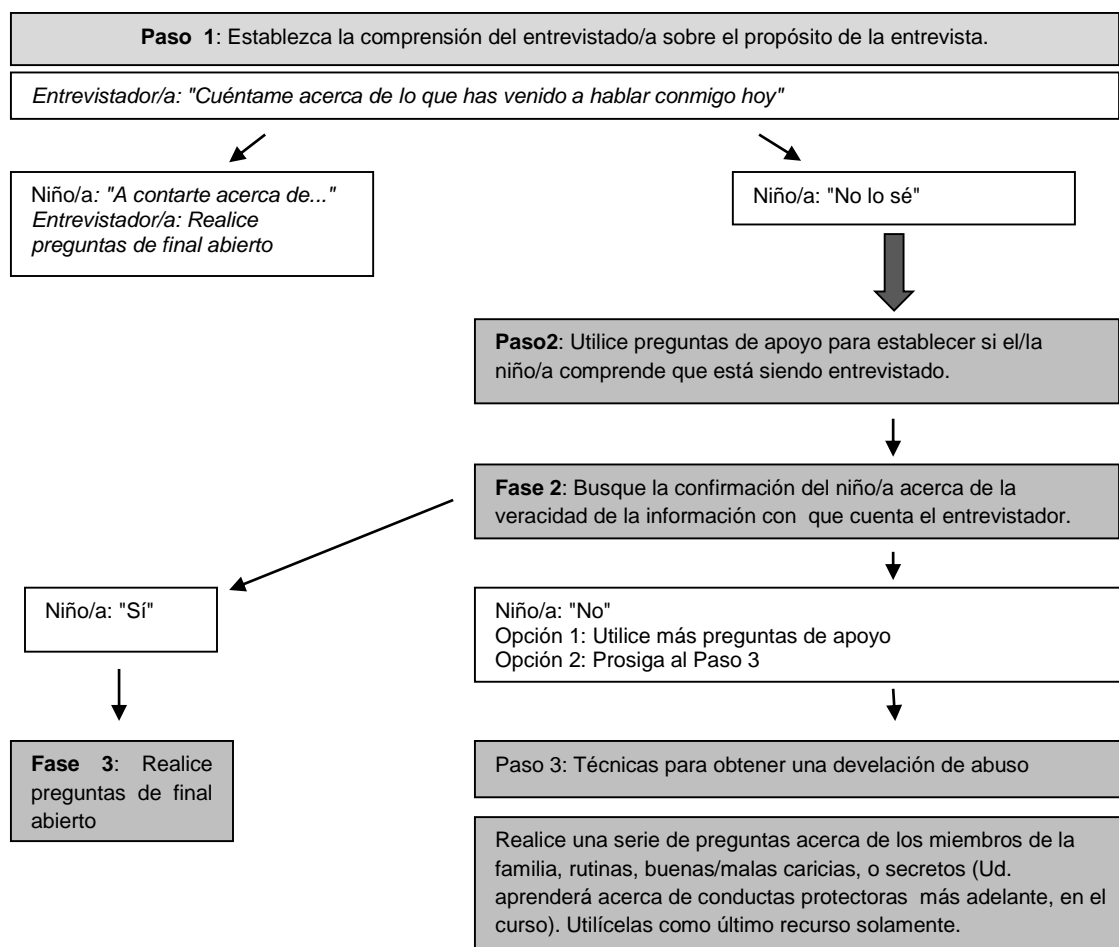
Use cualquiera de las siguientes indicaciones para alentar al niño/a a hablar acerca del evento por 3 -5 minutos.

- ¿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 a que reporte que *pasó*, en oposición a información descriptiva. Es particularmente importante tolerar períodos de silencio más largos con niños/as indígenas.

4. Fase Sustantiva / Sustancial

"Gracias por contarme acerca de [EVENTO]. Ahora hablemos acerca de por qué estás aquí *hoy*." "Cuéntame acerca de lo que has venido a hablar."



4a. Identificando incidentes múltiples

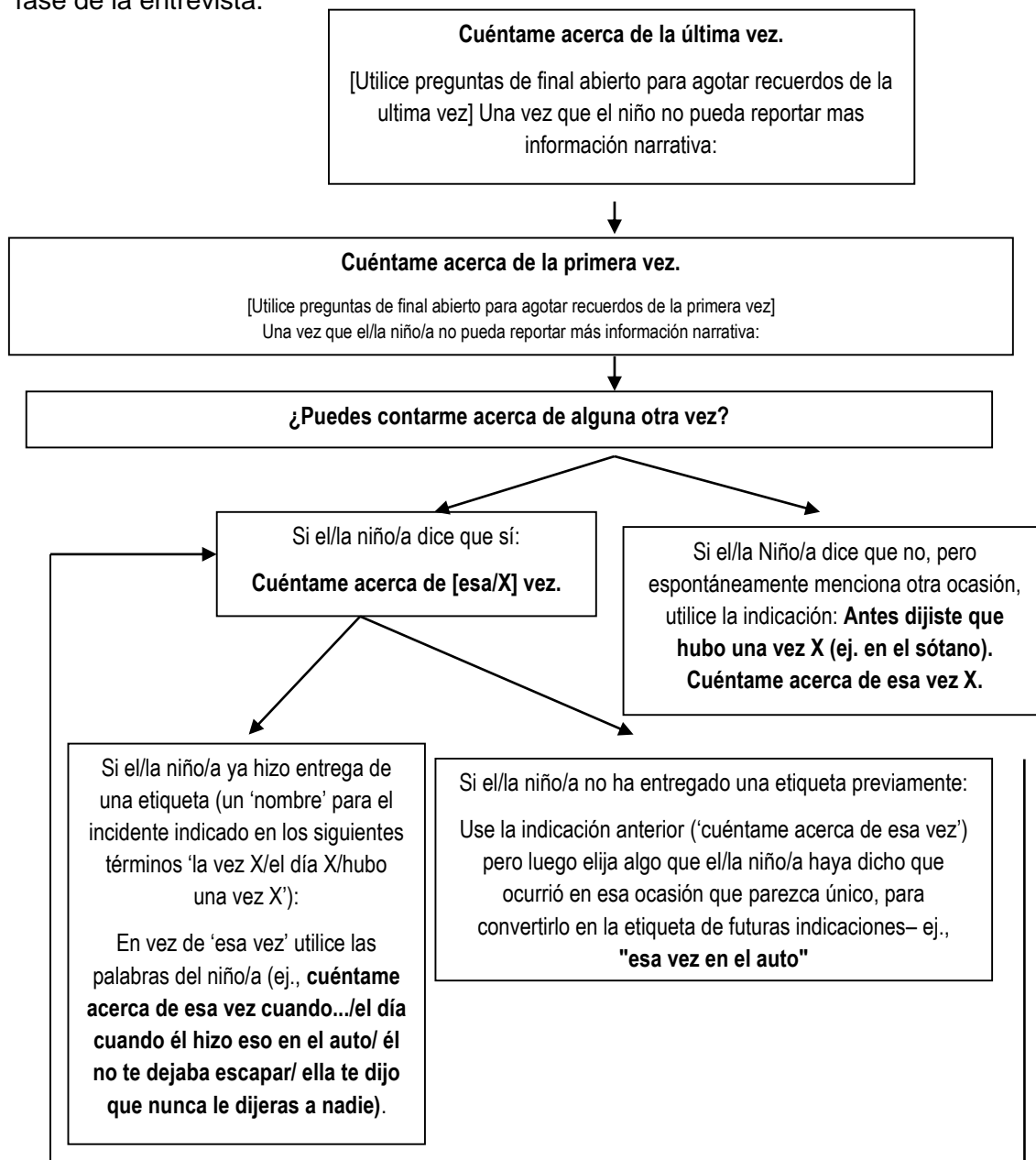
Una vez que el/la niño/a ha entregado un relato relacionado a abuso, pregunte:

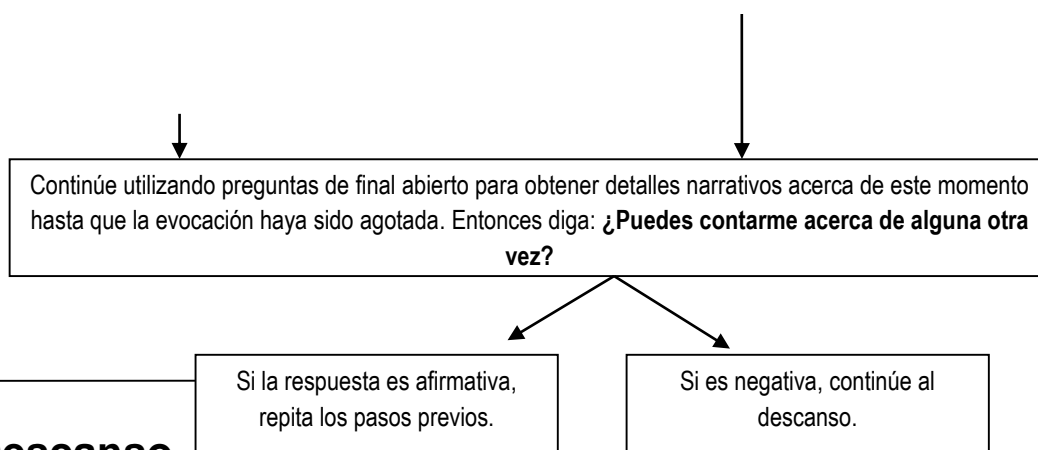
" **¿Pasó X [abuso develado por el niño/a, en sus propias palabras] una vez o más de una vez?**"

4b. Obteniendo información acerca de episodios específicos

Obtenga una narrativa exhaustiva y relevante desde un punto de vista forense, sobre cada evento utilizando preguntas con final abierto cada vez que sea posible. Abstenerse de realizar preguntas específicas acerca de acontecimientos individuales hasta después del recreo/descanso.

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





5. Descanso

"Voy a ir al cuarto de al lado para revisar unas cosas." [Si sabe que solo se tomará unos minutos, diga:] **"No tardaré mucho. Solo siéntate aquí y yo volveré enseguida."**

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

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

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

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

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

Si el/la niño/a dice que si, debe preguntarle que dijo y a quien lo dijo.

6. Preguntas adicionales

Si algunos de los detalles centrales de la denuncia todavía faltasen o no estuvieran suficientemente claros después de agotar las preguntas de final-abierto, es necesario hacer preguntas adicionales. Si información muy específica faltase puede ser necesario

hacer preguntas altamente específicas. 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, Powell & Snow, 2007).

En primer lugar, fije la atención del niño/a en el detalle mencionado y 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 a la siguiente.

Clarifique cualquier asunto de ser necesario y asegure que todos los elementos de la ofensa hayan sido obtenidos del niño/a.

<u>Formato General</u> <u>de Preguntas</u> <u>Específicas:</u>	<p>Tú dijiste que [persona/objeto/actividad] [incidente], [finalización de la pregunta focalizada.]</p> <p><i>[Respuesta del niño/a.]</i></p> <p>[Preguntas de final abierto].</p>
--	--

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/a en relación a la primera denuncia. Usted debe intentar obtener detalles de los siguientes:

- ¿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) "Durante [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 donde se encuentra ese aparato en la actualidad.

9. Verdad y Declaración (de ser requerido)

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

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

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

Para niños/as sobre 12 años de edad: Entregue la declaración y solicite que el/la niño/a la lea en voz alta ante la cámara.

Indique la hora y la fecha.

APAGUE LAS CÁMARAS

10. Cierre

"Gracias por hablar conmigo hoy."

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

"¿Quieres preguntarme algo?"

"¿Sabes si otros niños [jóvenes] pasan tiempo con [sospechoso]?"

"¿Alguien mas alguna vez te ha hecho algo así antes?"

Si el niño dice si: Explore brevemente.

Si el/la niño/a 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/la niño/a se muestra fatigado/a, usted probablemente necesitará agendar una nueva cita para entrevista.

"¿Si esto vuelve a ocurrir a quién le contarías?"

"¿Tienes alguna pregunta?"

"Puedes querer hablar conmigo de nuevo. Puedes venir cuando gustes. Sólo di a (nombre). Llama a este numero" [entregue tarjeta de presentación].

11. Tema Neutral

Cierre con un tema neutral- puede ser algo que el/la niño/a o el/la cuidador/a mencionaron que harían después (de la entrevista), o algo de la fase de construcción de vínculo- 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/la niño/a haya reportado en su narrativa libre, su jurisdicción y sus habilidades como entrevistador/a.

<u>En que profundizar</u>	<u>Ejemplo</u>
Para confirmar lugar/localización del evento	Dijiste que estuviste en la granja la última vez. En la granja, ¿en qué lugar estabas tú? [Espere una respuesta] ¿Qué pasó en la granja?
Para confirmar las personas presentes en el evento	Antes dijiste que un/a amigo/a estaba ahí cuando pasó en el cobertizo. ¿Cuál es su nombre? [Espere una respuesta]. Cuéntame acerca de la parte donde 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	¿Tienes algún otro nombre para [término utilizado por el/la niño/a]? ¿Dónde está tu [término utilizado por el/la niño/a]? ¿Para qué se usa tu [término utilizado por el/la niño/a]?
Para confirmar detalles de develación 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 evidencia	Veo/he escuchado que tienes [marcas/moretos] en tu [parte del cuerpo]. [Si no ha visto las marcas]

médica de abuso físico

**¿Tienes marcas/moretos en tu [parte del cuerpo]? ¿Recuerdas como te hiciste esas marcas/moretos? [Espere una respuesta].
Cuéntame como obtuviste esas marcas/moretos.**

Para confirmar verbalizaciones

¿El/la [agresor] te dijo algo?¿Que dijo el/la [agresor]?