



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA MENTIRA INFANTIL.
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN**

**PRESENTADA POR:
MARÍA DOLORES MOLINA JAÉN**

**DIRIGIDA POR:
DRA. DÑA. MARÍA DOLORES HUESO VILLEGAS**

JAÉN, 17 DE JULIO DE 2006

ISBN 978-84-8439-403-7

Nombre y apellidos del autor:

M^a DOLORES MOLINA JAÉN

Título de la Tesis Doctoral:

ANÁLISIS DE LA MENTIRA INFANTIL. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

I.S.B.N.:

978-84-8439-403-7

Fecha de Lectura:

17 DE JULIO DE 2006

Centro y Departamento en que fue realizada la lectura:

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Pedagogía

Composición del Tribunal/Dirección de la Tesis:

Dirección de la Tesis Dra. Dña. María Dolores Hueso Villegas

Presidente/a del Tribunal Dr. D. José Antonio Torres González
Vocales Dra. Dña. Rosario Navarro Hinojosa
 Dra. Dña. Dolores Madrid Vivar
 Dr. D. Francisco Antonio Díaz Sánchez
Secretario/a Dr. D. Lorenzo Almazán Moreno

Calificación Obtenida:

SOBRESALIENTE CUM LAUDE POR UNANIMIDAD



UNIVERSIDAD DE JAÉN

tesis doctoral

Resumen

Habitualmente se constata que en los ambientes donde el niño/a se desenvuelve se suele banalizar el hecho de la mentira infantil por considerarse como algo pasajero y fantástico, omitiendo la intervención educativa sin tener en cuenta las repercusiones posibles, según los casos y circunstancias de cada niño, en el desarrollo de la personalidad infantil. Por consiguiente se plantea y cuestiona: En el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los niños de tres a cinco años se detecta la mentira como un comportamiento personal, no solo imaginativo y fantástico, reconocido por los mismos niños, amigos, compañeros, padres, y profesores, susceptible de observar y tener en cuenta en la intervención educativa para una eficaz educación en valores.

Niños y niñas interaccionan con el medio y van estructurando su propia personalidad y realizan la construcción de los valores que guían su conducta, junto con el desarrollo de la conciencia moral. La mentira, hecho evidente en nuestra sociedad no es ajena tampoco al mundo infantil. Autores como Piaget, Kohlberg o Selman, sostienen que el desarrollo de la personalidad moral se realiza desde un aspecto puramente cognitivo, planteamiento que es criticado en sus limitaciones por Gilligan o Mestre entre otras. Por otro lado Gibbs, Hofman, Berkowitz o Harris enfocan este proceso desde el papel que ejerce la socialización y en concreto la empatía, lo cual junto con las aportaciones de Lickonan o Goleman confluye en una corriente integradora donde intervienen no solo los conocimientos, sino también la conducta, el carácter, el razonamiento y las emociones, aspectos que han de tenerse en cuenta para una mejor intervención educativa en E. Infantil. En este mismo sentido inciden las investigaciones del profesor K. Lee en Canadá (2003,2004, 2006) y de las profesoras A. Gervilla (2000, 2002, etc.) y D. Madrid (2003, 2005).

El diseño de investigación programado ha sido desarrollado en una muestra de centros educativos de E. I con el objetivo de detectar el hecho de la mentira infantil, que abarca y explicita las diversas etapas y recursos empleados en la investigación

para los tres sectores implicados (niñas y niños; familias; y tutores) Todo ello nos permite llegar a la elaboración de unas conclusiones que se formulan y puntualizan en función de la intervención educativa referida a los sectores implicados. Asimismo se recogen las consiguientes propuestas y posibles limitaciones de la investigación para futuras líneas de trabajo.

Descriptor: mentira infantil; educación infantil: educación moral de la infancia; desarrollo moral en E.I; educación en valores en E. I; Intervención educativa en E.I.; desarrollo infantil y empatía; desarrollo infantil y socialización; orientación y tutoría en E.I.; padres y tutores en la educación moral de los niños.

Abstract

It is often confirmed that children's lie-telling is trivialized in the child's milieu because it is considered as a passing and imaginary phenomenon. Educative intervention is omitted without taking into consideration any possible effects on the development of the child's personality, according to his or her particular case and circumstances. Consequently, our aim will be to approach and question how children's lie-telling can be detected in the cognitive and social-affective development of children from three to five years of age. Children's lie-telling is manifested as a personal behaviour, not only as fantasy or imagination, and can be recognized by the children themselves, friends, peers, parents, and teachers, and can be therefore observed and taken into account in educative intervention for an effective education in values.

By interacting with their milieu, children structure their own personality and lay the foundations of the values that will guide their behaviour, together with the development of their moral conscience. Lie-telling, which is an evident phenomenon in our society, is not alien to children. Authors such as Piaget, Kohlberg or Selman contend that the development of moral personality is effected from a purely cognitive aspect. Such an approach is criticized for its limitations by Gilligan or Mestre among others. On the other hand, Gibbs, Hofman, Berkowitz or Harris focus on this process from the point of view of the role of socialization and, more specifically, on empathy. This, together with Lickonan and Goleman's contributions, converge into an integrating perspective where knowledge, behaviour, character, reasoning and emotion are involved. These aspects must be taken into account for enhancing educative intervention in Elementary Education. Other research projects are also focused on this same approach, such as those of Professor K. Lee in Canada (2003, 2004, 2006) and Professor A. Gervilla (2000, 2002, etc.) and D. Madrid (2003, 2005).

The programmed research design has been developed on a sample of Elementary Education Centres with an aim to detect children's lie-telling. It comprises and

makes explicit the various stages and resources employed for research in the three sectors involved (children, family, and tutors). All this allows us to emit a series of conclusions formulated and clarified which depend on the educative intervention referred to the implied sectors. Likewise, the resulting proposals and possible research limitations are specified with a view to future lines of work.

Keywords: children's lie-telling; Elementary Education; moral education of children; moral development in Elementary Education; education in values in Elementary Education; educative intervention in Elementary Education; child development and empathy; child development and socialization; orientation and tutorial support in the moral education of children.



UNIVERSIDAD DE JAÉN

ANÁLISIS DE LA MENTIRA INFANTIL PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

MARÍA DOLORES MOLINA JAÉN

tesis doctoral

Mis agradecimientos a todas las personas que han participado de una manera u otra en la realización de este trabajo.

A mi directora María Dolores Hueso Villegas, por su dedicación y saber en la presente investigación.

A M^a Ángeles Gervilla por su labor en la temática de la mentira y en la Educación Infantil.

A Ana María Martínez Rodríguez del Dpto. de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Jaén, por su colaboración en el estudio experimental.

Y sobre todo a las tutoras y tutores que tan amablemente ofrecieron su buena disposición y colaboración.

A la infancia.....

Indice

Índice

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	14
CAPÍTULO I. PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS ORIENTATIVAS SOBRE EL CONCEPTO DE LA VERDAD	15
I.1.- EL CONCEPTO DE LA VERDAD DESDE LOS ORÍGENES DE LA CULTURA OCCIDENTAL	16
I.1.1.- Cultura greco-Romana	17
I.1.2.- El concepto de verdad en la cultura cristiana	18
I.1.3.- El concepto de verdad en la Filosofía moderna.....	19
I .2.- TEORÍAS FILOSÓFICAS DEL S. XX	25
I.2.1.- Teorías pragmáticas de la verdad.....	26
I.2.2.- Teorías de la correspondencia	27
I.2.3.- Parámetros de la verdad	35
CAPÍTULO II. PERSPECTIVAS PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN MORAL..	39
II.1.- POSICIONES TEÓRICAS EN EL TRATAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA ADQUISICIÓN DE LA CONDUCTA MORAL	40
II.1.1.- Teorías del desarrollo cognitivo de Piaget y Kohlberg y su aplicación a la Educación Infantil.....	42
II.1.2.- Revisión y crítica al modelo cognitivo en las investigaciones de las últimas décadas	47
II.1.3.- Aplicaciones de los estudios de Kohlberg a niños / niñas de 2 a 6 años	50
II.2.- TEORÍA DE LA SOCIALIZACIÓN MORAL DE HOFFMAN Y SU APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN INFANTIL	55

II.3.- HACIA UNA CORRIENTE INTEGRADORA.....	58
II.4.- CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL. COGNICIÓN Y SOCIALIZACIÓN	61
II.5.- TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN.....	63
II.5.1.- La Teoría de la mente y su proyección del desarrollo del conocimiento infantil	63
II.5.2.- Proyección de la Teoría de la mente en el engaño y la mentira infantil.....	65
II.6.- ESTADOS MENTALES EN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL QUE AYUDAN A CONSOLIDAR ESTA RELACIÓN CON EL "OTRO"	70
 CAPÍTULO III. LA MENTIRA Y SU VIVENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	77
III.1.- CONCEPTO DE MENTIRA Y SU APLICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL	78
III.2.- CONTEXTO Y FACTORES DE LA MENTIRA INFANTIL.....	82
III.2.1.- La mentira y la edad de los niños y las niñas	82
III.2.2.- Capacidades relacionadas con la mentira infantil	84
III.2.3.- Mentira y sociedad.	93
III.3.- LOS MÓVILES DE LA MENTIRA INFANTIL	98
III.4.- TIPOS DE MENTIRAS INFANTILES.....	102
III.5.- LA MENTIRA, CAUSA O CONSECUENCIA	107
III.6.- LAS NIÑAS Y NIÑOS ANTE LAS MENTIRAS DE LOS "OTROS"	108
 CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN EN VALORES: LA SINCERIDAD COMO SUPERACIÓN DE LA MENTIRA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	112
IV.1.- LA EDUCACIÓN EN VALORES	113
IV.2.- UNA PROPUESTA INTEGRADORA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES....	116
IV.3.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN EN VALORES.....	121
IV.4.- LA MENTIRA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.....	125
IV.5.- EL VALOR DE LA SINCERIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	127
IV.5.1.- El papel de los adultos ante el valor de la sinceridad.....	128
IV.5.2.- La tutoría en educación infantil como medio para educar en valores	131
IV.5.3.- El sistema de tutoría en el centro educativo.....	135
 SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EXPERIMENTAL.....	141
 CAPÍTULO V: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	142
V.1.- PROGRAMACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DEL MISMO.....	143

V.1.1.- Problema de investigación	145
V.1.1.- Objetivos	145
V.1.2.- Hipótesis	145
V.2.- DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN Y DE LA MUESTRA	146
V.2.1.- Población de referencia.....	146
V.2.2.- Características de la población	147
V.2.3.- Características de las niñas y niños del segundo ciclo de educación infantil en general y de nuestro alumnado en particular.....	150
V.3.- METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS	157
V.3.1.- Cuestionario sobre el cuento de Pinocho.....	157
V.3.2.- Registro de Observación Tutorial	158
V.3.3.- Cuestionario a madres - padres	159
V.3.4.- Cuestionario a tutores / as.	159
V.4.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	160
V.4.1.- Estudio descriptivo de las variables	160
V.4.2.- Cuestionario (I) Cognitivo. Comportamiento de los ítems 1al 18	161
V.4.3.- Parte experimental: diferencia entre el número de aciertos por la edad	165
V.4.4.- Análisis de cada ítems 1-19 en función de la edad	167
V.4.5- Cuestionario (II): Procedimientos y Actitudes	178
V.5.- ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO REALIZADO A LOS PADRES/MADRES Y MAESTRAS/OS DE LA MUESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL	192
V.5.1.- Identificación personal de los agentes educativos (padres/madres y maestros).	193
V.5.2.- Análisis de ítems referidos a la identificación personal en padres, madres o ambos.....	193
V.5.3.- Análisis de ítems referidos a la identificación personal y profesional en maestras/os.....	196
V.5.4.- Análisis de las respuestas generales dadas a los ítems (por padres/madres, maestras/os) en el cuestionario.....	198
V.5.5.- Tipos de mentiras que destacan padres/madres y maestras/o en sus hijas e hijos o alumnas/alumnos, según los casos.....	206
V.5.6.- Edad de aparición de diversas capacidades, conductas o manifestaciones relacionadas directa e indirectamente con la mentira infantil	215

V.5.7.- Análisis de ítems referidos a afirmaciones sobre la mentira infantil, estructurados en dimensiones, efectuadas por los padres/madres de la muestra de E. Infantil	229
V.5.8.- Análisis de ítems referidos a afirmaciones sobre la mentira infantil estructurados en dimensiones: definición, percepción, causas, actitudes y detección de esta, efectuadas por las maestras y maestros de la muestra de E. Infantil.....	243
V.5.9.- Análisis comparativo de los ítems iguales en el cuestionario aplicado a padres/madres y maestras/os.....	260
TERCERA PARTE: CONCLUSIONES	279
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	280
VI.- 1. CONCLUSIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS	281
VI.- 2. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	282
VI.- 3. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE NUEVAS INVESTIGACIONES.....	287
CUARTA PARTE: BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DOCUMENTALES	290
BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES DOCUMENTALES	291
QUINTA PARTE: ANEXOS	316
1. RELACIÓN DE CENTROS.....	317
2. CUESTIONARIO DE PINOCHO.....	322
3. REGISTRO DE OBSERVACIÓN TUTORIAL	330
4. CUESTIONARIO DE MAESTROS	331
5. CUESTIONARIO DE PADRES.....	335
6. ÍNDICE DE TABLAS.....	340
7. ÍNDICE DE GRAFICOS.....	345

Introducción

Introducción

La mentira (o el engaño) es un término que se usa en otros muchos ámbitos de la vida social y no solamente en el mundo infantil que nos ocupa. En esos otros ámbitos lo damos por "aceptado" y podemos así hablar de mentira política, literaria, en la publicidad, en el mundo empresarial, en los medios de comunicación...etc. Así mismo muchos aspectos de la vida personal y social (el trabajo, la amistad, la afectividad) se ven afectados por la mentira. Es por ello que nos vamos a detener en estos aspectos, aunque esta temática tan cotidiana no es el objetivo principal de esta tesis, que se centra en la mentira infantil.

Haremos hincapié en la importancia que ha tenido a lo largo de la historia de la filosofía el concepto de verdad y por lo tanto el de la mentira y comprobaremos como la mayoría de los filósofos de todas las épocas han buscado la verdad para entender las situaciones que de su aplicación se derivan. Nos detendremos en el s. XX y en las corrientes que como base principal de sus estudios han trabajado el tema de la verdad.

Así mismo veremos como al ser un tema, que aunque tratado por filósofos ha interesado a todo el mundo, se ha desarrollado cotidianamente y la psicología ha intervenido en él, dando luz sobre los procesos implicados en hechos concretos de mentiras y especialmente de mentira infantil.

Además propondremos desde la pedagogía sugerencias y pautas de actuación que presidan el mundo formativo en el que nos encontramos inmersos padres y educadores, ampliando y profundizando en las actuaciones desde la tutoría y desde la familia, para conseguir un óptimo desarrollo moral de la infancia.

Hasta ahora el tema de la mentira infantil ha generado diferentes investigaciones y trabajos, entre los que podemos destacar en España las publicaciones de la profesora Gervilla (1980, 1987, 1994, 1997, 2000a, 2000b.) y su profundo tratamiento del tema en los trabajos de investigación que ha dirigido, entre estos el de Madrid (2003).

Desde el punto de vista psicopedagógico son abundantes las referencias y los autores que han trabajado el tema de la mentira infantil, relacionándolo con la Teoría de la Mente. Entre ellos, Ekman (1991,1999), Lewis y al (1989,1993), Shapiro (1997), Rivière y Nuñez (1996), Sodian (1991), etc., que tratan la mentira infantil indirectamente, por ejemplo en su relación con las creencias falsas, el engaño, la mentira piadosa, la ironía y las frases hechas como es el caso del profundo estudio realizado por Villanueva, (1998). También han estudiado la mentira infantil la profesora Quecuty et al, en la Universidad de la Laguna, en los casos de abusos sexuales a menores y las mentiras y los mentirosos en procesos judiciales.

Por otro lado Adrián J. E. (2002) en su tesis doctoral y en trabajos posteriores, al analizar el lenguaje y la comprensión de los otros, profundiza en la capacidad de falsear pistas (notaciones) para provocar engaños desde edades muy tempranas.

En los estudios internacionales relacionados específicamente con la mentira infantil, nos encontramos con las investigaciones de Hala, S. et al (1991) entre otros y actualmente con los del profesor canadiense Kang Lee (2000, 2002, 2005) determinante en el tema de la mentira en la infancia.

Existen amplias investigaciones que conectan el desarrollo de la personalidad moral y los componentes que la favorecen, y el análisis de la formación en valores con la mentira. La formación en valores desde la Educación Infantil y dentro del sistema educativo español, ya prioriza la formación integral de la persona (Logse-Loce-Loe), y en la actualidad los tutores y tutoras se preocupan por conseguir una preparación de calidad que ayude de modo óptimo al conocimiento del alumnado, favoreciendo la educación y el desarrollo pleno de la personalidad de los niños/as en la Educación Infantil como etapa fundamental en la vida de la persona.

Esta investigación parte del estudio de la realidad, de la fundamentación teórica de la mentira infantil y su incidencia en el currículum dentro de la Educación en valores. Para ello analiza esta realidad educativa en una muestra de niños/as de 3 a 6 años teniendo en cuenta sus conocimientos previos, las experiencias y las destrezas que poseen.

La finalidad es comprobar si en este nivel educativo son conscientes del hecho de la mentira y de su conocimiento; si se puede mejorar en el control de sus causas, y si saben detectar y diferenciar el medio por el que se les ofrece el hecho de la mentira, ya sea en películas, cuentos o series. Descubrir la posibilidad de que los tutores/as por medio de su intervención ayuden al alumnado a diferenciar lo real de lo fantástico, la sinceridad de la mentira y los inconvenientes personales, individuales y sociales que puede tener el hecho de mentir en la consolidación de una personalidad segura y autónoma, progresando en la consecución de un mayor grado de autoestima y madurez para integrarse en la sociedad.

Experimentalmente, la hipótesis de trabajo es comprobar como los niños y niñas de 3 a 6 años mienten con facilidad espontánea y frecuentemente, influenciados/as por sus propias habilidades y estrategias, así como por el contexto de padres, amigos y compañeros que les rodean.

De esta hipótesis se derivan a su vez otras sub-hipótesis, como son el comprobar como el conocimiento y las actitudes de los niños y niñas hacia la mentira pueden ser observados directa y cotidianamente por el profesorado de Educación Infantil en el centro educativo; el identificar la opinión que sobre la mentira tienen los padres y madres y el profesorado en Educación Infantil; el detectar las diferencias respecto a la mentira en cuanto a la edad, el sexo y capacidades como la inteligencia, la creatividad y el lenguaje; el comparar las respuestas respecto a diversos aspectos relacionados con la mentira de padres - madres y profesorado de Educación Infantil, para finalmente establecer líneas de actuación para un correcto desarrollo de la personalidad moral.

Los objetivos que nos proponemos son:

- Analizar la literatura filosófica y científica sobre la mentira infantil.
- Observar la incidencia de la mentira en los comportamientos de los niños/as en los centros educativos, a través de situaciones naturales captadas por el profesorado.
- Descubrir el conocimiento y las actitudes que sobre la mentira infantil tienen los niños y niñas, a través de un cuento clásico tradicional relacionado intencionalmente con esta investigación.
- Valorar la importancia de la tutoría en Educación Infantil para la formación de los niños y niñas en la sinceridad como valor prioritario en el desarrollo de la personalidad del niño.
- Comparar la opinión de padres y tutores acerca de la mentira infantil.
- Sugerir posibles propuestas de intervención para prevenir y evitar en la escuela o en el hogar mentiras infantiles.

Los instrumentos utilizados para recoger la información oportuna, son en primer lugar, un Cuestionario para niñas y niños sobre el cuento de Pinocho. Se cumplimenta después de una lectura visionada y compartida por el profesorado y el niño/a del cuento clásico, polarizando la vertiente fantástica de la mentira que permita explorar las actitudes de los niños/as ante los personajes implicados. En segundo lugar, se cumplimenta por parte del profesorado un Registro de Observación individualizado de incidencias susceptibles de revelar la existencia de una mentira. No se aplicará ninguna intervención pretest sobre educación en la sinceridad para intentar el método natural, y no desvirtuar los datos que procederán a planificarse en situaciones posteriores al análisis de la realidad.

Tanto el Cuestionario como el Registro han sido validados para esta investigación.

Se completa la investigación con cuestionarios a padres, madres y profesorado realizados por la profesora Madrid (2003) para obtener una comprensión global del hecho de la mentira.

Desde lo que Colás y Buendía (1998) definirían como el punto de vista descriptivo, esta investigación trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta de los datos recogidos. Desde la vertiente experimental nos permite introducir variables de estudio, manipularlas y controlar el efecto en las conductas observadas. Son variables experimentales, no comprobadas, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular.

Hemos partido de las normas éticas básicas, garantizado el anonimato de adultos, de niñas y niños, la privacidad de las observaciones realizadas por el profesorado y de las aportaciones de padres y madres, manteniendo un lenguaje que no discrimine cuando no sea necesario, por motivos puramente del estudio, en cuanto al sexo.

Se ha obtenido el permiso de los centros de Educación Infantil a través de la dirección y el de las familias, por medio de la tutoría, para obtener la información y poder realizar esta investigación.

Esperamos que el trabajo desarrollado, y las conclusiones aportadas sirvan para tener un conocimiento más profundo de la infancia, que permita mejorar la labor pedagógica en todos los ámbitos.

Primera Parte: Marco Teórico

Capítulo I. Perspectivas Filosóficas Orientativas sobre el concepto de la Verdad

I .1.- EL CONCEPTO DE LA VERDAD DESDE LOS ORÍGENES DE LA CULTURA OCCIDENTAL.

Este capítulo se centra en comprender como la verdad y la mentira han sido objeto de estudio y reflexión a lo largo de la historia del hombre y por lo tanto de la historia de la filosofía. Como veremos los conceptos que se han relacionado con esta temática desde el mundo de la filosofía, son los que actualmente nos cuestionamos en las familias y en las aulas, a la hora de interpretar la verdad de un hecho o de una afirmación. Normalmente relacionamos la verdad con la realidad, aportando matices de objetividad y subjetividad; nos cuestionamos el lenguaje en relación con una afirmación que puede ser verdad o mentira y también las interpretaciones semánticas de las frases que se utilizan tanto en las afirmaciones como en el diálogo con el que nos comunicamos.

La filosofía ha cuestionado la verdad y la mentira en relación con el lenguaje, y muchos autores han reflexionado sobre las impresiones falsas que los sentidos nos pueden provocar. Comprobaremos como la mentira infantil y las personas que reflexionan sobre ella desde distintos puntos de vista (investigadores, tutores, padres...), participan de estas ideas y como el conocimiento se puede dejar llevar por falsas apariencias de los sentidos, incurriendo en engaños, a la vez que provocándolos, cuando llegamos a conocer como funciona el pensamiento de los otros.

Por ello en este capítulo nos proponemos rastrear filosóficamente hablando, el concepto de verdad desde el principio de nuestra cultura occidental. El tratamiento del tema de la verdad se inicia, probablemente a la vez que la reflexión racional, dentro de los límites de objetividad de los sentidos y la mente.

Los comienzos filosóficos inspiraron ya a los pensadores cuestiones sobre la verdad de las cosas; cómo se nos presenta, en que formas, configurándose una concepción cuya influencia ha alcanzado cuando menos desde Parménides hasta Heidegger, ya que la importancia de la reflexión sobre la verdad ha tenido implicaciones para la Filosofía del conocimiento, la Metafísica, la Ontología, la Filosofía del Lenguaje, la Filosofía de la Lógica, la Filosofía de la Ciencia, la Ética y la Filosofía Política, de tal manera que todas las grandes corrientes que en la actualidad abordan los problemas científicos y sociales

del conocimiento desde una perspectiva teórico-práctica, han encontrado un punto de cohesión en la elaboración y discusión de teorías sobre la verdad, y así podemos recordar a lo largo de la historia diferentes periodos.

I.1.1.- Cultura Greco-Romana.

En Occidente antes del siglo VI a.C., las leyendas imaginadas por los pobladores de la antigua Grecia explicaban los fenómenos naturales utilizando la personificación de dichos fenómenos, como nos describe Abbagnano (1984). Es a partir del siglo VII a.C. cuando el hombre empieza a utilizar la racionalidad, como consecuencia de los cambios socioeconómicos producidos. A los pensadores de esta época se les ha denominado Pre-Socráticos y todos ellos coincidían en que la naturaleza es un "kosmo" (orden en oposición al caos), dinámico y con leyes propias. Se crea la primera escuela filosófica que es la de los milesios en el siglo VII a.C. dónde destacan personajes históricos como Tales de Mileto (640 a.C.), que fue el primero que explicó el conocimiento racional frente a lo fantástico o religioso. Anaximandro alcanzó a comprender no sólo la grandeza del universo sino la existencia de una Ley que lo gobierna (Apearon) y Anaxímenes explica el universo con lo infinito y el movimiento perpetuo (el Aire).

Siguiendo la historia en el siglo VI a. de C. se crea la escuela de Pitágoras, religiosa y política a la vez que filosófica, que lo explica todo a través de las matemáticas. Según los pitagóricos los números aparecen en pareja, por lo que afirman que la naturaleza es dualista (día-noche, hembra-macho, par e impar).

Entre los siglos VI y V a.C. destaca Parménides, fundador de la Escuela Eleática, admirado por Platón, que advierte ya de la contradicción entre la verdad de las cosas y la apariencia de estas, y Anaxágoras que concluye: "Todo está en todo y participa de todo y hay una inteligencia divina separada del mundo y causa del orden del mismo" (Abbagnano, 1984). Así mismo, con Protágoras, nace el escepticismo (la verdad absoluta no existe) que propone que a través de la palabra no se puede llegar a la verdad.

Con estos planteamientos se encuentra Sócrates, en el S. V que concluye que el hombre conoce la verdad a través del diálogo con su interlocutor, y por medio de la ironía. Para él investigar es sinónimo de filosofar, como aclara Platón en sus Diálogo, (en Châtelet, 1995), donde también realizará una crítica de las explicaciones del conocimiento dadas por Protágoras negando:

- Que el conocimiento se pueda identificar con la percepción sensible, ya que la verdad se expresa en el juicio y no en la sensación.
- Que se pueda identificar el conocimiento con el "juicio verdadero" ya que podría formularse un juicio que resultara verdadero y estuviera basado en datos falsos.

- Que se pueda identificar el conocimiento con el "juicio verdadero" ya que el conocimiento sensible es relativo y además no admite que sea la única forma de conocimiento.

Platón cree, con Parménides, que hay otra forma de conocimiento propia de la razón que es el mundo de las Ideas, y que la verdad es la realidad, lo "Verdadero" es lo que permanece, lo inmutable, lo que siempre es de la misma manera. La verdad es la idea (Platón) o la forma (Aristóteles) que se halla oculta tras el velo de la apariencia.

El concepto de verdad es la correspondencia y relación del pensamiento con las cosas, está en el pensamiento o en el lenguaje y no en la cosa o en el ser; y la medida de la verdad es el ser o la cosa y no el pensamiento o el discurso. Esta concepción de la verdad como correspondencia (o relación) continúa en la filosofía, incluyendo a los lógicos contemporáneos.

Aristóteles, (discípulo de Platón), propone que el hombre conoce a través de los sentidos. Todo conocimiento comienza en los sentidos, mediante ellos el hombre toma contacto con las cosas. Pero el conocimiento no se agota en la experiencia.

I.1.2.- El concepto de verdad en la cultura cristiana.

El cristianismo va tomando forma y se va implantando en el Imperio Romano que previamente había adoptado los saberes griegos. Instituido como religión del Imperio, las herejías comienzan a amenazar a la Iglesia. Por otra parte el pensamiento cristiano ha adquirido profundidad y claridad, al mismo tiempo que vigencia social en el Imperio Romano. El mundo antiguo (Ginzo 2002) está en su última etapa. Los bárbaros se van infiltrando lentamente, antes de realizar la gran irrupción del siglo V, el paganismo ha dejado de existir; la cultura romana se agota ya que no es capaz de renovarse y sigue nutriéndose, al cabo de los siglos de la filosofía griega. A mediados del S. IV la figura de Agustín de Hipona (354 – 430) reúne en sí la plenitud de la Patrística, resumiendo en su personalidad el mundo antiguo y a la época moderna que anuncia. En la obra agustiniana se constata este paso decisivo de un mundo a otro, conjugando la autoridad de las sagradas escrituras y la universal razón humana. Así lo expresa en el año 380: "Si los filósofos han dicho algo que es exacto ¿por qué no lo hemos de aceptar?, al fin de cuentas puede incluso servir para razonar la fe y para comprenderla mejor". Tanto la Reforma como la Contrarreforma han recurrido de un modo especial a las fuentes agustinianas. En encendidas controversias con los escépticos hace triunfar la posibilidad de conocer la verdad. Los escépticos dicen "no existe la verdad; de todo se puede dudar"; a lo que San Agustín replica "se podrá dudar todo lo que se quiera; de lo que no se puede dudar es de la misma duda", así queda refutado el escepticismo.

En el siglo XII las principales obras de Aristóteles estuvieron disponibles en una traducción latina de la escuela de traductores de Toledo, acompañadas por los comentarios de Averroes y otros eruditos islámicos.

El vigor, la claridad y la autoridad de las enseñanzas de Aristóteles devolvieron la confianza en el conocimiento empírico, lo que originó la formación de una escuela de filósofos conocidos como averroístas. Bajo el liderazgo de Siger de Brabant, los averroístas afirmaban que la filosofía era independiente de la revelación. En el S. XIII aparece la figura de Tomás de Aquino quien hizo un gran esfuerzo por asimilar las ideas de Aristóteles. Presente en toda su obra aunque mezclado con las aportaciones filosóficas de los antiguos Padres de la Iglesia y recogiendo incluso alguna influencia de los filósofos árabes.

La obra tomista no fue excesivamente original, pero sí un gran esfuerzo de sistematización del saber que hasta entonces permanecía disperso.

Para Santo Tomás en Châtelet (1984) hay dos tipos de verdades:

- Las evidentes en sí mismas y para nosotros, como las proposiciones cuya verdad resulta indudable después de analizar los conceptos implicados. Ej.: «la línea recta es la distancia más corta entre dos puntos» o «el todo es mayor que las partes». Verdad lógica es adecuación del intelecto a la cosa.
- Y las verdades que, siendo evidentes en sí mismas, no lo son para nosotros. A este grupo pertenece la proposición "Dios existe". Aunque es evidente en sí misma (el concepto de Dios implica su existencia), no lo es para nosotros, pues carecemos de una comprensión adecuada de la naturaleza de Dios como verdad trascendental.

I.1.3.- El concepto de verdad en la Filosofía Moderna

Dando un paso más en el tiempo nos encontramos con la filosofía moderna (S. XV al S. XVIII) que comprende todas las manifestaciones del pensamiento cronológicamente situadas entre el final de la filosofía cristiana medieval y el pensamiento de la Ilustración. Este periodo se define especialmente por su oposición al escolasticismo.

Su fuerza radica en su capacidad crítica, que pone en cuestión las tesis de la escolástica. Para Villoro (2005) el pensamiento moderno en su búsqueda de la verdad se definió a través de estas características:

A.- Autonomía del pensamiento respecto al dictado del dogma teológico. Los filósofos modernos abandonaron las reglas tenidas por indiscutibles y los métodos universalmente

aceptados, para establecer sus propias normas de verificación, de coherencia racional, comprobación empírica, duda metódica. Rompieron con la fidelidad a lo establecido.

B.- Libertad de razonar. Abandono progresivo de las verdades absolutas o reveladas, intentando sustituir lo sobrenatural por lo natural, lo divino por lo humano, lo celeste por lo terrenal, resolviendo y zanjando la polémica entre la fe y la razón en favor de esta última en la consecución de la verdad.

C.- La formulación científica es otro rasgo del pensamiento moderno en la continua búsqueda de la verdad y como consecuencia, la intención de aproximar la filosofía y la ciencia. Comenzaron a estructurarse las ciencias naturales, entendidas como un sistema de conocimientos rigurosamente clasificado y verificado. El pensamiento moderno acabó convirtiendo a la filosofía en colaboradora de la ciencia. A partir de esta época fue frecuente que una misma persona reuniera la doble condición de científico y filósofo. Galileo y Newton (Cohen 1983) son grandes ejemplos de este cambio que alcanzó hasta la época contemporánea.

En esta perspectiva, los dos factores más importantes de la ciencia moderna (utilización concreta de la experiencia del investigador y mentalidad matemática) fueron también los temas filosóficos más apasionadamente discutidos, hasta tal punto que dieron lugar a dos de las más destacadas escuelas filosóficas de la Edad Moderna: el racionalismo, que se fundó en los aspectos lógico-rationales del conocimiento; y el empirismo, que afirmó la validez absoluta de la experiencia en el ámbito del conocimiento científico-filosófico.

D.- Liberación individual. La nueva filosofía contribuyó a la liberación de la individualidad, como en la Grecia clásica, y se vincula al surgimiento de las nacionalidades.

E.- Nuevos planeamientos en cuanto a la laicización (liberalización de las costumbres respecto a la influencia religiosa), la extra oficialidad (liberación e independencia de los comportamientos respecto de la tutela imperial) y la sustitución del latín por los idiomas de las distintas nacionalidades.

Las enseñanzas de los grandes filósofos dejaron de estar respaldadas por las instituciones políticas o por la Iglesia, penetrando en el pueblo a través del idioma nacional.

Las disciplinas filosóficas de la Edad Media, la teología y la metafísica, dieron paso a nuevas elaboraciones metafísicas como el panteísmo de Spinoza en el s. XVII. Pero el campo de interés primordial lo constituyó la problemática en torno a la teoría del conocimiento.

En general, se acostumbra a dividir la filosofía moderna en grandes periodos: el Renacimiento, el Racionalismo, el Empirismo y la Ilustración.

El Renacimiento hemos de entenderlo como consecuencia de la crisis del siglo XIV que significa el fin del feudalismo y el comienzo del mundo burgués. Le Goff (2001) afirma que esta crisis se debe a la limitación de la tecnología medieval (artesanía) para responder a las nuevas necesidades que se le plantean. La ciencia y el humanismo es el origen de la modernidad.

La población demuestra una actitud de búsqueda y desarrollo de los deseos de vivir para salir de la crisis. En este clima surge la movilización social y el hombre comienza a pensar que la condición social es un producto que hay que ganar. La nobleza pierde paulatinamente su valor, ganándolo la burguesía. Marx (1864, en Châtelet 1995) afirma que es en esta época cuando surge el capitalismo. La transformación del poder y del régimen feudal monárquico trae como consecuencia la unificación de las leyes, que hasta entonces eran múltiples.

La revolución tecnológica cambia la historia, sobre todo la invención de la imprenta. Pero el elemento que más vigorizó a la economía fue el descubrimiento de nuevos mercados (América y África) y la creación de nuevas industrias, posibilitado en parte por la caída del Imperio turco. Todos estos cambios tecnológicos conllevan una serie de consecuencias económicas, políticas e ideológicas, pero especialmente, un cambio profundo de la actitud del hombre frente al mundo y frente a la búsqueda de la verdad.

Con el Renacimiento afirma Châtelet (1984) aparece el naturalismo y como constatación de la realidad, se valora la naturaleza y la vida sensible. Esto hace que se dinamice el trabajo para poder gozar posteriormente de la naturaleza. La actitud naturalista aumenta la curiosidad intelectual, la valoración del lujo, los viajes, las exploraciones y todo lo que represente contacto con lo natural. Se comienza a valorar el paisaje y a humanizar el arte.

El núcleo ideológico del Renacimiento es el Humanismo. Los temas más importantes que desarrolla son el del sujeto y su libertad, su relación con Dios, con el mundo y con la naturaleza.

El Renacimiento se va a destacar por la vuelta a los ideales grecolatinos y por la interpretación libre de la Biblia. Como grandes humanistas podemos destacar a Leonardo da Vinci, Tomas Moro y Pico della Mirandola. A ellos, sobre todo a este último, se debe la ruptura con la filosofía medieval. El hombre es capaz de hacer el bien por sí mismo, frente a la naturaleza humana corrompida de la filosofía medieval, que afirmaba que el hombre tiene tendencia al mal. El hombre se considera un ser autónomo, que elige

libremente su destino y acepta las consecuencias de sus actos, frente a la filosofía medieval que afirma que el hombre sólo puede salvarse por la gracia y la fe divina.

En el S. XVI los avances científicos y figuras como Copérnico, Galileo y Newton (Ginzo 2002) no podían resolver sus conflictos con la mecánica de Aristóteles y demolieron sus objeciones con una mecánica científica moderna y ordenada.

Uno de los filósofos del **Racionalismo** que cambió el rumbo en la metodología y el concepto mismo de verdad, fue Rene Descartes. Ya en el S. XVII intenta superar los dos grandes prejuicios medievales en el tema del conocimiento:

- La Autoridad de Aristóteles. Descartes se plantea la necesidad de un nuevo método ya que los silogismos no nos permiten avanzar ni crear. Tiende a la unión fe-razón, es decir, la verdad obtenida a través de la razón y de la fe, coinciden.
- Razón y método: el criterio de verdad. Para Aristóteles había diversidad de ciencias, y cada una de ellas se diferenciaba de las demás por un objeto formal propio. Descartes (Discurso del Método, 1639) rechaza tal principio de incomunicabilidad de los géneros, por considerar que el saber humano no se diversifica por la distinción de objetos formales, pues siendo la razón una, el saber del hombre es uno sin admitir límites interiores y el método para conocer la verdad también es único.

En Descartes (Cassirer, 1984) nos encontramos con tres momentos del método de búsqueda de la verdad:

1º.- El método como camino de búsqueda de la verdad. Usa la duda metódica y constructiva (no es un escéptico), como instrumento para superar la duda misma. Naturalmente no se propone dudar de cada una de las ideas, algo imposible, sino que cuestiona cada uno de los fundamentos de estas ideas. Para Descartes solamente podremos llegar a la verdad cuando se llegue a una realidad de la que no podamos dudar, algo de lo que tengamos absoluta certeza, comienza dudando de los sentidos, por un hecho patente, "éstos me engañan alguna vez, luego, podemos pensar que pueden engañarnos siempre". Con todo este proceso de duda, quiere llegar a una verdad absoluta, eliminando los prejuicios (algo parecido a la ironía socrática). Dudar o engañarse implica necesariamente que estoy pensando; y si estoy pensando es indudable que estoy existiendo. Por tanto estamos ante la primera verdad indubitable, la de mi propia existencia como verdad pensante, a partir de la cual va a construir todo el conocimiento: Pienso, luego existo (Cogito, ergo sum). Ya en su tiempo Descartes recibió la objeción de que el cogito era la conclusión de un silogismo.

2º.- El método como criterio de verdad: la evidencia (claridad y distinción). Es en la segunda parte del discurso del método donde Descartes establece su criterio de certeza.

Una vez establecida una verdad indubitable, a partir de la cual va a construir todo el conocimiento, se pueden intuir conexiones necesarias entre ideas. Es preciso que éstas sean simples, pues sólo la relación entre ideas simples puede ser también simple. Y sólo de lo simple hay verdadera intuición. El resto del conocimiento es deducción y las ideas constituyen los elementos básicos del conocimiento. No conocemos sino ideas.

3º.- El método como crecimiento orgánico de la verdad utiliza reglas de crecimiento de la razón. El correcto pensar necesita:

- Precaución, es decir, partir de intuiciones claras y distintas para efectuar las posteriores deducciones, para garantizar así la fiabilidad del conocimiento.
- Proceder por análisis y síntesis. Para tener garantía de la verdad de nuestras síntesis, hemos de asegurarnos de que la unión de una naturaleza simple con otra sea necesaria.
- Apelar a la necesidad de proceder ordenadamente, con un orden desde lo simple a lo compuesto.

La novedad de Descartes y su época está en la entronización del método matemático.

No es que la filosofía extrapole para sí el método matemático, sino que la metafísica tiene el derecho de hacer propio el método más apto para el conocimiento humano. Y este método es, precisamente, el matemático como aplicación a la razón en busca de la verdad (Mathesis Universalis de Descartes, 1639).

La verdad es sinónimo de evidencia, y busca un conocimiento seguro, rechaza como falso todo lo que no se presente a la conciencia con una certeza absoluta. Su verdad modélica es la afirmación «Pienso, existo», que no se apoya en un razonamiento sino en una intuición clara y distinta que le otorga una evidencia inmediata.

En el S. XVII **el Empirismo**, con John Locke parte del principio de que todo conocimiento, incluso el abstracto es adquirido, y se basa en la experiencia, rechazando las ideas innatas. El objeto de conocimiento son las ideas, definidas como contenido del entendimiento, ya que son el resultado directo de la sensación o la reflexión (ideas simples), o el resultado de la actividad asociativa de la inteligencia humana (ideas compuestas). No representa un empirismo radical y acepta el conocimiento por demostración, no fundamentado en la experiencia, y la validez de conceptos originados por el sujeto (como los matemáticos o geométricos). Sus ideas influirán al igual que las de Descartes en los principales filósofos del siglo XIX y XX.

El S. XVIII influye considerablemente en los filósofos del S. XX que enfocaran el tema de la verdad desde el punto de vista del fenomenismo, tal es el caso de David Hume,

que trata de reducir los principios racionales (entre otros la causalidad) a asociaciones de ideas que el hábito y la repetición se van reforzando progresivamente.

Las leyes científicas sólo son para los casos en que la experiencia ha probado su certeza, y no tienen pues carácter universal. La sustancia, material o espiritual no existe. Los cuerpos no son más que grupos de sensaciones; el yo no es sino una colección de estados de conciencia. Es el fenomenismo.

En el S.XVIII para Cassirer, (1984) en *La Ilustración*, hay que destacar a Immanuel Kant; un personaje que va a influir decisivamente en las corrientes actuales de la búsqueda de la verdad y en la filosofía en general. Con Kant, y desde él se ha aceptado el postulado que asegura que conocimiento es igual a ciencia, y en tal sentido los procesos pedagógicos en general, deben centrarse en desarrollar y potenciar las operaciones intelectuales, valorando los conceptos, los juicios y los razonamientos. En la "Crítica de la razón pura", plantea que el conocimiento nos llega a través de los canales deformados de los sentidos; por el contrario, la razón pura, es un saber que no nos llega por los sentidos sino independiente de toda experiencia de ellos.

Para Kant, Locke estaba equivocado, porque para él "No hay nada que esté en el entendimiento que antes no haya pasado por los sentidos" y afirma que Leibniz tenía razón al añadir: "Nada excepto el entendimiento mismo".

El orden que vemos en el mundo es producto de las estructuras mentales, de ahí que Kant (Hazard P, 1991) estuviera seguro de que no hay nada que se pueda conocer en forma segura. El conocimiento se queda en la experiencia de donde adquirimos dos tipos de conocimiento o juicios:

- Los juicios a priori son aquellos que no tienen su fundamento en la experiencia sino en el ejercicio de la razón pura. Son universales y necesarios; lo peculiar del pensamiento kantiano en este punto es su creencia en la existencia de juicios sintéticos a priori, por ser a priori no tienen su fundamento en la experiencia y son universales y necesarios.
- Los juicios a posteriori se verifican recurriendo a la experiencia, son juicios empíricos, se refieren a hechos. Tienen una validez particular y contingente. Ejemplos: "los alumnos de filosofía son aplicados", "los ingleses son tranquilos".

Para Kant la verdad es construcción del sujeto. El objeto de conocimiento, el fenómeno, es construido por el sujeto a partir del caos de impresiones proveniente de la experiencia.

El sujeto posee a priori (antes de la experiencia) formas puras de la sensibilidad (espacio y tiempo) y categorías vacías del entendimiento (sustancia-accidente, causa-efecto,

etc.) y con ellas ordena los datos caóticos de los sentidos. La verdad es intramental y la cosa en sí ("la verdad metafísica", referida al "noúmeno") permanece incognoscible.

El S. XIX, Nietzsche (Ginzo 2002) considera que para la verdad se ha inventado una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria, y ese poder legislativo del lenguaje proporciona también las primeras leyes de verdad. Aparece por primera vez el contraste entre verdad y mentira.

El mentiroso utiliza las designaciones válidas, las palabras, para hacer aparecer lo irreal como real; dice por ejemplo, soy rico cuando la designación correcta para su estado sería justamente pobre. Abusa de las convenciones consolidadas haciendo cambios discrecionales, cuando no invirtiendo los nombres.

Si hace esto de manera interesada y que además ocasione perjuicios, la sociedad no confiará ya más en él y por este motivo, lo expulsará de su seno. Por eso los hombres no huyen tanto de ser engañados como de ser perjudicados mediante el engaño; en este estadio tampoco detestan en rigor el embuste, sino las consecuencias perniciosas, hostiles, de ciertas clases de embustes. El hombre nada más que desea la verdad en un sentido limitado, pues ansía las consecuencias agradables de la verdad, aquellas que mantienen la vida. Es indiferente al conocimiento puro y sin consecuencias e incluso hostil frente a las verdades susceptibles de efectos perjudiciales o destructivos.

"Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal". (Nietzsche, F., 1873, p.20 -25)

En la construcción de los conceptos de la formación de la verdad para el autor trabaja originariamente el lenguaje y más tarde la ciencia.

I.2. TEORÍAS FILOSÓFICAS DEL S. XX.

Las teorías filosóficas del siglo XX se han sintetizado como afirman Nicolás y Frápoli (1997) por un lado, bajo el lema de Husserl de recuperar la "realidad de las cosas mismas", protagonizado por los existencialismos y por otro los personalismos que pretenden mostrar la realidad humana al desnudo.

Esta doble orientación por la que ha transcurrido la filosofía del XX, ha tenido también su reflejo en el tema de la verdad, que se ha desarrollado ampliamente. Las aportaciones han sido tan diversas y variadas como las corrientes filosóficas que han ido elaborándose cobrando vigencia sucesiva o simultáneamente, algunas con verdadera entidad como teorías de la verdad en sentido estricto. A ello han colaborado diversos planteamientos que van como ejemplo desde el marxismo y su carácter social, hasta Zubiri y el personalismo, u Ortega y su mundo individual.

Las teorías más importantes del siglo XX que han desarrollado el tema de la verdad son por un lado las teorías pragmáticas de la verdad y por otro las teorías de la correspondencia, que exponemos resumidas a continuación.

I.2.1.- Teorías pragmáticas de la verdad

El complejo panorama filosófico que el siglo XX presenta, incide directamente en las reflexiones sobre el tema de la verdad. El concepto es tratado desde tres contextos y por ello son tres las raíces que podemos distinguir:

- La primera surge de la raíz griega de la experiencia de la verdad (aletheia). Es la que conecta con lo verdadero con lo que es, con lo real.
- La segunda acepción hace referencia a lo verdadero como fiable, cuando se puede confiar en ello. Es la dimensión que la verdad tiene de autenticidad ya sea como confianza en las cosas o como confianza en las personas.
- Por último, se habla de verdad cuando algo coincide con lo que son las cosas. Tiene un sentido de seguridad, de firmeza, de adecuación (orthotes, adequatio).

Desde esta triple acepción hay que tener en cuenta la relación del lenguaje con el concepto de verdad y como adquiere importancia la dimensión pragmática y semántica en el nivel lingüístico de la comprensión de ésta. De aquí que muchas teorías como veremos a continuación no entienden la verdad sin establecer conexiones directas con el lenguaje.

Las teorías desarrolladas principalmente en la segunda mitad del siglo XIX y principios de XX, cuentan con los autores más representativos del pragmatismo "clásico" americano como son J. Stuart Mill, W. James y Ch. S. Pierce y más recientemente K.O. Apel y J. Habermas, y lo son, en la medida en que se centran en el uso del lenguaje, en el hecho de la acción comunicativa, aunque establezcan una teoría más definida y que comentaremos más tarde. Pero para los pragmáticos y en concreto como dice Richard Rorty (1992) «toda metafísica, incluido su oponente, el positivismo, habla el lenguaje de Platón», es decir desde Platón hemos estado planteándonos esta cuestión: ¿Cómo

hemos de ser y ha de ser el universo para conseguir el tipo de certeza, claridad y evidencia que Platón nos dijo debíamos tener?

Para responder a esta cuestión, cada etapa de la historia de la metafísica, ha sido un intento por redescubrir las cosas a fin de que esta certeza pueda resultar posible. Pero tras muchos arranques y comienzos, ha resultado que la única cosa de la que podemos estar seguros es de qué queremos. La única cosa realmente evidente para nosotros son nuestros propios deseos.

Desde las teorías pragmáticas, esto significa que la única forma en que podemos seguir la empresa de Platón es volvernó pragmatistas, e identificar el sentido de la vida con obtener lo que se desea, con imponer nuestra voluntad. La única certeza que nos recomendó Platón es nuestra propia cosmovisión (comunitaria o individual), nuestra forma de disponer las cosas para su manipulación y la forma que dictan nuestros deseos.

No obstante los pragmatistas y sus matices pasarán por el funcionalismo de W. James. Su concepto de verdad ha tenido en las teorías pragmáticas del siglo XX gran importancia. Para él, la verdad es sinónimo de utilidad. Es verdadero lo que es "expeditivo" en nuestro modo de pensar, lo que introduce un "beneficio vital" que merece ser conservado. El concepto verdad se aplica a las ideas según sea su utilidad y no a los objetos, no tiene vigencia en el plano metafísico.

También la semiótica, que se ocupaba de los sistemas de signos no verbales, de Ch. S. Peirce, (1992) ha tenido relevancia y repercusión en el abanico pragmático así como el ético-pragmatismo de S. Haack o el punto de vista histórico-práctico de I. Ellacuría.

I.2.2.- Teorías de la correspondencia

Son las que mayor fuerza y vigencia histórica han tenido, y se han convertido en la referencia respecto a la cual se definen otras concepciones alternativas de la verdad, sean pragmáticas, coherentes o hermenéuticas.

Entre la gran variedad de teorías de la verdad hay que diferenciar las teorías semánticas, las no semánticas, las pro-oracionales, las teorías fenomenológicas, teorías hermenéuticas, coherentes e intersubjetivas, que exponemos a continuación:

a.- Teorías semánticas de la verdad. Si tomamos el Diccionario de la Real Academia define la verdad como: "Conformidad de las cosas con el concepto que de ellas se forma la mente. Conformidad de lo que se dice con lo que se piensa o siente."

Se trata de una forma de relación entre dos términos, que cuando coinciden se califica de "verdadera" y cuando no lo hacen se conoce como "falsa". Además, uno de los dos términos es objetivo ("las cosas" o "lo que se dice") y el otro es subjetivo y está relacionado con el pensamiento y/o las emociones.

De acuerdo con la definición lingüística de la palabra, la definición filosófica del concepto generalmente aceptada hoy es la propuesta por Alfred Tarski (1943), *Ibidem* ib, con el nombre de "concepto semántico de la verdad", conocida hoy también como la teoría de "la correspondencia con los hechos". La teoría de Tarski puede resumirse como sigue: "La proposición 'el cisne es blanco', es verdadera sólo si, en realidad, el cisne es blanco." En otras palabras, la propiedad designada como "verdad" es la medida en que las proposiciones corresponden a la realidad a la que se refieren. Tarski, mostró que la resolución de las antinomias (formulaciones referidas a conceptos, sentido, significado, definición...) en el campo de la ética, requieren diferenciar claramente entre lenguaje-objeto y meta-lenguaje para ser comprendido.

Dentro de esta corriente, son fundamentales las aportaciones de Hilary Putman, que afirmó que toda realidad ejerce una influencia en nuestra práctica y determina el valor que ella tenga para nosotros. Dicho de otro modo no existe suceso alguno que no se exprese a sí mismo como una diferencia en hechos concretos y en una conducta consecuentemente definida por la persona, la forma, el lugar y el momento. El objetivo de la filosofía debería ser, encontrar qué diferencia específica haría uno u otro "principio universal" en tal o cual persona y en instantes concretos de su vida. De esta manera, surge el concepto de relatividad conceptual, tal y como lo define H. Putnam (1988).

Sus aportaciones se apoyan en Kant cuando afirma que no tenemos conocimiento de las cosas "en sí mismas" sin una categoría fundamentada en el conocimiento absoluto del "yo", que nos permitirá clasificar la experiencia. Putnam lo sintetiza diciendo:

"La verdad es una adecuación de nuestro pensamiento con la realidad, y hay muchas formas en que esa correspondencia puede ser "correcta".

La verdad no es entonces, como muchos filósofos han pretendido demostrar, un concepto a priori que nace de la esencia del universo, sino una especie de brújula que guía la vida de las personas partiendo de la combinación de pensamiento y realidad, bajo condiciones específicas de espacio y tiempo que determinarán, en gran parte, el resultado de dicha combinación.

Siguiendo con las aportaciones de otros filósofos a estas teorías, nos referimos ahora siguiendo de nuevo a Nicolás y Frápoli, a las que además aportan un matiz realista interno, como es la del semántico naturalista, W. v. O. Quine (1951) o la de Davidson

(1997) que deja planteado el hecho de que una teoría del significado satisfactoria debe dar cuenta de cómo los significados de las oraciones dependen del significado de las palabras, de cómo, a través del dominio de un vocabulario finito y de un conjunto de reglas enunciadas de manera finita, se puede producir y comprender cualquier oración de entre una cantidad potencialmente infinita.

El planteamiento se centrará en la continuación de la necesidad de una teoría semántica para un lenguaje natural. Esta tendría por objeto dar el significado de toda expresión significativa. Davidson propone una teoría de la verdad que proporcione los significados de todas las expresiones, independientemente significativas en base a un análisis de su estructura. En esta propuesta programática, una teoría semántica de un lenguaje natural sólo puede considerarse adecuada si proporciona una descripción del concepto de verdad para ese lenguaje. Por teoría de la verdad, Davidson entiende un conjunto de axiomas que implican para cada oración del lenguaje, un enunciado de las condiciones bajo las cuales dicha oración es verdadera.

Según Davidson (1991), *Ibidem* ib, una teoría debe:

- Dar cuenta del significado (o de las condiciones de verdad) de toda oración, analizando su composición según formas de verdad relevantes, a partir de elementos tomados de un repertorio finito.
- Proporcionar un método para decidir, dada una oración arbitraria, cuál es su significado. En consecuencia una teoría que satisfaga estas dos condiciones puede decirse que demuestra que el lenguaje que describe es aprendible y escrutable.
- Definir los enunciados de condiciones de verdad para oraciones individuales incluidas en la teoría. De alguna forma todavía han de precisarse, y hacer uso de los mismos conceptos que usan las oraciones cuyas condiciones de verdad estipulan.

Una teoría de la verdad para un lenguaje natural debe tener en cuenta el hecho de que muchas oraciones varían su valor de verdad dependiendo del tiempo en que se las dice, del hablante, e incluso de la audiencia.

En cierto sentido, una teoría de la verdad describe la función que cada oración desempeña en el lenguaje, en tanto esa función depende de que la oración sea potencialmente portadora de verdad o de falsedad, y esa descripción se da en términos de estructura.

Aceptar esta propuesta es dejar de lado el intento de hallar entidades que sirvan como significados de oraciones y palabras: una teoría de la verdad no las necesita. Esto quiere decir que, en principio, probar la adecuación empírica de una teoría de la verdad no es más difícil que para un hablante competente del castellano decidir si oraciones como "La nieve es blanca" es verdadero "Si y sólo si la nieve es blanca" son verdaderas, lo que

abriría la noción de verdad hacia una relación y/o adecuación con el mundo, los objetos o los acontecimientos. La verdad es propiedad de los enunciados.

b.- Teorías no semánticas de la verdad. Se inscriben dentro del planteamiento de la correspondencia, pero no en el de la semántica, con un matiz lógico-empírico propio de autores como B. Russell (1984), R. Carnap (1959) y de los inicios de Wittgenstein J. (2000).

Para Russell sólo puede decirse aquello cuya negación también es una posibilidad, de tal modo que averiguar cuál de las dos posibilidades sea la verdadera, debe descubrirse "comparando las proposiciones con la realidad". Queda claramente establecido que la comparación no consiste en un mero pensamiento: "No hay imagen que sea verdadera a priori". Es decir, la verdad o falsedad de una proposición no puede establecerse considerando sólo lo que significa sino también lo que implica.

En cuanto representante del Empirismo Lógico, Carnap (1959) continuó en la tradición del empirismo clásico, según el cual, el conocimiento está garantizado por el recurso que en si tiene la experiencia o se deduce por la analítica que se deriva de las proposiciones (en las ciencias formales como la matemática).

Pero en este Empirismo lógico se va más allá del clásico, que define como tarea central de toda ciencia empírica la de realizar un análisis lógico de todos sus enunciados. Carnap participó inicialmente de la creencia en que la única, o al menos, la principal fuente de conocimiento se encontrarían en la experiencia sensible. Toda proposición con sentido real debería pues derivarse de las proposiciones elementales o "protocolo" (protocolaía: la realidad).

Los enunciados "protocolo" se refieren directamente a lo observable directamente y no a deducciones o inferencias de cualquier tipo. Deberían formularse en un lenguaje comprensible a todos y libre de toda ambigüedad, por tanto, no en el lenguaje cotidiano o natural. Los enunciados protocolo se caracterizan por el uso de ciertos predicados, por ejemplo: frío, rojo; más extenso, antes de... u otros.

c.- Teorías pro-oracionales con C. J. W. William. Consideran los conceptos de verdadero y falso como epítetos que se aplican a enunciados o a conjeturas, por ejemplo, el pluralismo y el liberalismo en sociedades como la nuestra, y reflexionan sobre las perspectivas de llevar una vida ética en sociedades semejantes. William distingue la ética de la moralidad e identifica esta última con una institución peculiar, que es una expresión moderna de lo ético.

d. -Teorías fenomenológicas de la verdad. El gran fundador del movimiento fenomenológico es E. Husserl, (1994) que en su Teoría filosófica se centra en el estudio

de los fenómenos y de lo que aparece. La verdadera realidad según el autor es la conciencia. La verdad es la adecuación entre lo "mentado" y lo "dado", que es la cosa real, el ente existente en sí, esto es el fenómeno.

El conocimiento y la verdad se dan en un plano "trascendental" o "puro". Esta teoría toma lo dado tal como se presenta al sujeto, sin pretender ir más allá, y ha seguido desarrollándose en diversos campos como la ética, la antropología, y la metafísica del conocimiento. La mayor parte de los seguidores de la Fenomenología están emparentados con el movimiento hermenéutico, técnica que interpreta textos para la fijación de su sentido tan cercano en algunos puntos, pero tan distante en otros. Un ejemplo de esta relación filosófica es la del filósofo francés Paul Ricoeur (1999).

También contamos con la aportación a estas teorías de Ortega y Gasset (1914) en España y de X. Zubiri (1942) en Francia donde desarrolla su obra.

e.- Teorías hermenéuticas de la verdad. El creador fue Heidegger (1933) a partir de su crítica a la Fenomenología, y con el importante antecedente de F. Nietzsche (1999). El escrito "Verdad y mentira en sentido extramoral" es pionero en esta línea de pensamiento.

El movimiento hermenéutico (hermenéutica es la ciencia y arte de la interpretación, sobre todo de textos, para determinar el significado exacto de las palabras mediante las cuales se ha expresado un pensamiento), se ha desarrollado también en líneas muy diversas. Al menos hay que distinguir dos tendencias dentro de este grupo, una la hermenéutica no normativa, más ligada al intento de superación de la modernidad (histórica) y hermenéutica normativa (culto-filosófica) que intenta aprovechar el impulso crítico-ilustrado, pero transformado según diversas instancias. Aunque individualmente no todos los casos son claramente clasificables en una u otra dirección, pueden distinguirse indicativamente por un lado a H. G. Gadamer, K. Jaspers, M. Foucault, J. Simon, y por otro lado J. Habermas, K. O. Apel, W. Becker, etc., en Nicolás y Frápoli (1997).

f.- Teorías coherentistas de la verdad. El análisis de la noción de verdad elaborado por John Langshaw Austin (1955) hace hincapié en el contexto socio-filosófico y, la importancia total del habla, de manera que intenta minorizar el peligro ocupacional del filósofo ante el lenguaje, y el peligro que tiene la disociación de lenguaje y mundo.

Según Rescher (1979) la teoría de la verdad como correspondencia o coherencia entre los enunciados y los hechos proporciona una adecuada "definición" del significado del término "verdadero". No basta con saber qué significa un término si no tenemos una guía segura para aplicarlo.

De ahí que considere importantísima la cuestión del criterio de verdad. Es allí donde una teoría coherentista se torna imprescindible. La coherencia es un rasgo que las proposiciones no tienen de forma aislada sino solamente en grupos de varias. "Ser coherente con" ('to cohere', en inglés, es un verbo transitivo) expresa una relación de al menos dos términos que tiene dos rasgos principales:

- Un mínimo obvio de consistencia (no contradicción)
- Conexión (lazos de implicación lógica).

g. - Teorías intersubjetivas de la verdad. Se han desarrollado por un lado la teoría consensual de la verdad, representada principalmente por K. O. Apel y J. Habermas, por otro lado la teoría dialógica de la verdad, representada por la llamada Escuela de Erlangen: K. Lorenz, P. Lorenzen y W. Kamlah., Nicolás y Frápoli (1997).

Nos vamos a detener en J. Habermas (1985, 1991a y 1991b) por lo específico de su trabajo en relación con el tema que nos ocupa. Su cuestión inicial es ¿de qué podemos decir que es verdadero o falso?

Son de las oraciones, de las emisiones y de los enunciados de los que podemos hacer esa afirmación, ya que oraciones de distintas lenguas o diversas oraciones de la misma lengua pueden reflejar el mismo estado de cosas, mientras que las mismas oraciones cuando aparecen en diversos contextos, pueden reflejar distintas cosas. Ya Austin propuso que se consideraran las afirmaciones como aquello que podemos llamar verdadero o falso y por su parte Strawson insiste con razón en que son los enunciados los que deben llamarse verdaderos o falsos.

Sin embargo verdad es una pretensión de validez que vinculamos a los enunciados al afirmarlos. Una pretensión de validez que puede discutirse o defenderse, rechazarse o reconocerse.

La segunda cuestión previa según Habermas (1988) es aclarar la teoría de verdad como redundancia. El autor introduce el término "discurso" con el que se razonan o rechazan pretensiones de validez problematizadas, de tal forma que en un acto comunicativo sería redundante.

Una explicitación de la pretensión de validez, entablada con las afirmaciones. Pero tal explicitación es ineludible en los discursos pues estos pretenden hacer valer su validez.

La tercera cuestión es: ¿Cómo se relacionan los hechos que afirmamos con los objetos de nuestra experiencia? Para Habermas, los hechos tienen un status distinto que los

objetos. "Hechos son lo que las afirmaciones, cuando son verdaderas, afirman; no son aquello sobre lo que las afirmaciones versan".

Para autor, con los objetos hago experiencias, los hechos los afirmo, por lo tanto la teoría de la verdad como correspondencia afirma que los enunciados verdaderos deben corresponder a hechos. Pero la objeción que pone el autor a esta teoría es que vista la correspondencia como tal relación, sería inversa y no complementaria. Es decir, los enunciados han de ajustarse a los hechos y no los hechos a los enunciados.

Las experiencias apoyan la pretensión de validez de los enunciados que dan lugar a la teoría consensual de la verdad y conectan con la ética (W.Schulz en su obra *Philosophie in der veränderten Welt*, referido Rescher en Nicolás y Frápoli, Op. Cit., p. 496. Para Habermas una pretensión basada en la experiencia no es en modo alguno todavía una pretensión fundada.

Estas consideraciones se pueden resumir en tres tesis:

- Llamamos verdad a la pretensión de validez que vinculamos con los actos de habla constatativos. Un enunciado es verdadero cuando está justificada la pretensión de validez de los actos de habla con los que, haciendo uso de oraciones, afirmamos ese enunciado.
- Cuestiones de verdad sólo se plantean cuando quedan problematizadas las pretensiones de validez ingenuamente supuestas en los contextos de acción. En los discursos en los que se someten a examen pretensiones de validez hipotéticas, no son, pues redundantes las emisiones o manifestaciones acerca de la verdad de los enunciados.
- En los contextos de acción las afirmaciones informan acerca de objetos de la experiencia, en los discursos se someten a discusión sobre los hechos y es el desempeño discursivo el que hace referencia a las pretensiones de validez.

En la Tabla 1 se presentan los modelos que para Habermas (1989) no son aclaratorios de la verdad y por ello los refuta dando una explicación a cada uno.

Tabla 1. Modelos no aptos de la verdad. (Habermas 1989)

Objetividad de la experiencia	Teoría trascendental de la verdad
Certeza sensible	Teoría de la verdad como correspondencia o copia
Certeza no sensible	Teoría de la verdad como evidencia.
Certeza de fe	Teoría voluntarista de la verdad
Veracidad	Teoría de la verdad como manifestación.
Rectitud	Teoría de la verdad como éxito (pragmatismo)
Inteligibilidad	Teoría analítica de la verdad.

La primera explicación aclaratoria es la de la confusión entre objetividad y verdad. Habermas lo explica al defender la tesis de que la verdad pertenece a los pensamientos y no a las percepciones ya que estas pueden o no ser objetivas, siendo los pensamientos conocimientos ejemplares con la ayuda de los cuales podemos lograr el sentido de la verdad.

Tampoco podemos dar por válida la pretensión de validez y vivencias de certeza.

Las teorías que desde Aristóteles han defendido el modelo de adecuación no aciertan con el sentido pragmático de la verdad, pues las imágenes pueden ser más o menos parecidas al original que tratan de representar, mientras que un enunciado que es verdadero, no puede ser más o menos próximo o parecido a la realidad ya que no es una relación comparativa, ya sea de correspondencia o de copia. Los enunciados inseparables de la argumentación están sujetos a los contextos. Las teorías por lo tanto que derivan de las de Husserl (1995 en Nicolás y Frápoli, 1997) chocan con la universalidad de los enunciados, ya que como afirma Wittgenstein (Rivera 2005) los significados de las palabras y de las oraciones tienen siempre un mínimo de universalidad.

Otra característica de la verdad es la rectitud; pretensión de validez que dice que una norma de acción o de valoración vigente, es reconocida con razón, que "debe" estar vigente. Pero además, a las teorías que entienden la verdad como éxito les subyace un error complementario. De tal error afirma Habermas (1991) son ejemplo Nietzsche, W. James y F. C. Schiller a la vez que Luhman. Según esta concepción la verdad se mide por el cumplimiento de funciones importantes para la vida, viniendo determinada esa importancia por su supervivencia en un sistema social.

Por otro lado la inteligibilidad de una manifestación nada tiene que ver con la verdad, es una pretensión de validez que dice que dispongo de una determinada competencia de regla, es decir, dispongo de una determinada competencia, de un lenguaje natural.

Los predicados básicos de lenguajes de fundamentación acreditados expresan esquemas cognitivos, que Habermas (1991) define en el sentido de Piaget (1932). Son el resultado de una discusión activa del sistema de la personalidad y del sistema social con la naturaleza (asimilación-adaptación). La verdad ha de definirse pues, en referencia a la argumentación, si se da en ella la posibilidad de revisar, modificar y sustituir el lenguaje de fundamentación en que se interpretan las experiencias bajo el concepto de conciencia moral o ética.

Llegados a este punto, ¿qué papel adquiere el habla en el concepto de verdad? Entendemos por habla un sistema de comunicación que hace posible el discurso y cuanto más adecuada sea, más completo será el discurso ya que según dice el autor, la

situación ideal del habla es la que excluye las distorsiones en la comunicación y garantiza en especial el libre paso entre acción y discurso y/o discursos. La circunstancia de que nunca podamos tener certeza definitiva acerca de si nos estamos equivocando sobre nosotros mismos cuando emprendemos un discurso, hace, a lo menos aparecer como necesario un hilo conductor con ayuda del cual podemos metódicamente superar las barreras existentes.

La verdad de la interpretación posibilita a la vez la veracidad del sujeto en sus manifestaciones, con las que hasta ese momento se podía estar engañando.

I.2.3.- Parámetros de la verdad

Ante la multiplicidad de opiniones y teorías podemos plantearnos (Nicolás y Frápoli 1997) un enfoque integral del concepto de verdad. Para ello necesitamos conocer los parámetros del concepto. Tiene que ser (Habermas 1991) algo más que un sinónimo de exactitud, certidumbre o certeza, y debe significar más que prueba, comprobación o autenticidad, definiéndolo como una condición humana y absoluta que mide o constriñe nuestros propios esquemas, sean estos morales, filosóficos, estéticos o científicos.

La veracidad de una idea no es una propiedad inherente y estática, sino que la verdad le sucede a una idea y ésta a una forma de pensar y de vivir.

Toda realidad ejerce una influencia en nuestra práctica diaria y determina el valor que ella tenga para nosotros. No existe suceso alguno que no se exprese a sí mismo como una diferencia en hechos concretos y en una conducta consecuente definida por la persona, la forma, el lugar y el momento.

El objetivo del conocimiento debería ser entonces, encontrar qué diferencia específica haría uno u otro "principio universal" en tal o cual persona y en instantes concretos de su vida.

Cada filósofo en su opción teórica, como hemos visto, concreta su experiencia pretendiendo que sea un principio universal entrando así, en relación, el concepto de verdad con la experiencia y el contexto propio. La psicología, la pedagogía, y la ética también tendrán mucho que decir. De esta manera, recordamos la idea de verdad dentro del realismo y de la tradición medieval, la cual sostiene que todos los asuntos reales deben tener exclusivamente una respuesta verdadera que en su carácter excluyente hace que las demás alternativas sean erróneas. Posteriormente, se afirmará que, poniendo el acento en la búsqueda más que en el significado, debe existir un único método para descubrir tal verdad como hemos visto en Descartes o en Kant.

Por otro lado, como ha ocurrido con todas las palabras, también la palabra "verdad" ha cambiado su significado con el paso de los siglos, y la semántica ha realizado su aportación.

Además se han ocupado de ella científicos, historiadores y filósofos entre otros, cada uno en su propio contexto histórico y dentro del concepto "verdad" particular formando parte del contexto total del pensamiento del autor de que se trate. Así al intentar comprender las diferentes filosofías que le han dado forma a nuestra herencia cultural, evidentemente surge la pregunta de cuál será realmente la última verdad, o el método apropiado o si, incluso, será diferente para cada cual. Como vemos la "Verdad" ha sido y es un concepto utilizado con frecuencia, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Pero es en el ámbito de la Filosofía donde adquiere una especial relevancia en concepciones y teorías. Además en la historia de la filosofía el problema de la verdad siempre ha sido objeto de reflexión y se ha trasladado al ámbito de lo cotidiano en la vida personal, familiar, política y social.

Lo visto hasta aquí nos permite manipular varias acepciones de la verdad por su recurrencia y empleo:

- Como correspondencia y relación.
- Como revelación.
- Como conformidad a una regla.
- Como coherencia.
- Como utilidad.
- Como consenso.

Según Abbagnano, (1984) la primera ha sido la más difundida, ya desde Aristóteles la verdad se ha interpretado como correspondencia y relación, seguida de la segunda, (revelación) en toda la Edad Media, pero el devenir histórico de la verdad ha estado impregnado de vicisitudes, acercamientos y distorsiones, ha recorrido un camino que no podemos desechar.

Desde cada uno de los puntos de vista expuestos, ya sean de filósofos, historiadores o moralistas, los temas que guían a la humanidad como es el caso de la verdad, deben tener un carácter evolutivo y de auto evaluación, es decir, que la visión de nosotros mismos y del conocimiento debe adaptarse continuamente, conforme avance la sociedad y sólo aquella que, mediante un proceso de ensayo y error, se pruebe a sí misma como beneficiosa perdurará.

En un sentido pragmático, la verdad y la objetividad son fundamentos normativos o principios que nos guían en la búsqueda racional. Bajo el característico egocentrismo de

la mente humana, tendemos a pensar que siempre hay una respuesta o interpretación más adecuada y, generalmente, pensamos que es la nuestra. Sin embargo, los criterios bajo los cuales decidimos qué es y qué no es correcto los elaboramos basándonos en juicios de valor que responden, a su vez, a nuestra propia experiencia en una combinación de espacio y tiempo. Así, el pensamiento no es un concepto absoluto en sí mismo ni aislado, sino que existe en función de su experiencia y su potencial.

La verdad de una noción no necesariamente implica la falsedad de la otra. Este sentido dinámico de los conceptos permite que el pensamiento esté en constante evolución, es decir, que corrija los errores de la visión particular y subjetiva del mundo y de la situación de su medio, pues toda teoría científica o moral, al ser un producto del saber humano, puede ser falible y es responsabilidad de cada uno buscar la mejor respuesta. En palabras de Putnam (1988, en Nicolás y Frápoli 1997) "la mente y el mundo conjuntamente construyen la mente y el mundo".

Ciertamente la verdad se construye en la actividad humana, y representa el modo de ser del hombre, a través de la praxis, el conocimiento, los valores y la comunicación, fundados en las necesidades, los intereses y los fines del hombre. Su revelación de la verdad no es sólo un producto cognoscitivo, desentrañado de esencias, sino que además es la actuación práctica transformadora del hombre, en correspondencia con el significado que adquiere la realidad y los deseos de satisfacción humana en cada momento. Al hombre no sólo le interesa qué son las cosas, cuál es su esencia, sino ante todo, para qué le sirve, qué necesidad satisface o qué interés resuelve.

Por eso, praxis, conocimiento y valor, son inmanentes al proceso mismo de revelación de la verdad, que se revela y descubre en las relaciones ínter subjetivas, en espacios comunicativos, donde por supuesto, el consenso expresado en forma de diálogo desempeña un lugar especial (Habermas1996).

La asunción del concepto de saber y no el de conocimiento como ha sido tradicionalmente entendido el concepto saber, como forma integral humana que incluye todos los medios que emplea el lenguaje para designar y penetrar en la realidad permite vincular estrechamente conocimiento, praxis (procedimiento) y valor (actitud), sobre la base de las necesidades, los intereses, y los fines humanos. Al mismo tiempo, ayuda a comprender que la verdad no se descubre espontáneamente, a través de una relación abstracta sujeto- objeto, sino que se revela en procesos ínter subjetivos, y en espacios comunicativos. Todo en los marcos de la subjetividad humana, donde el hombre piensa, siente, desea, actúa e intercambia los productos de su actividad en una relación dialéctica sujeto-objeto de conocimiento ("la verdad os hará libres", Jn 8, 32), sobre todo en el campo de la educación y en la formación de la persona.

Considerando los aspectos que acabamos de tratar, indispensables, para el trabajo que nos ocupa, es necesario resumir aquellos matices integradores de las distintas teorías, los que desde un punto de vista educativo y pedagógico serán la base para capítulos posteriores y soporte de nuestra investigación.

Estamos de acuerdo con los matices cognitivos que autores como Habermas, (1981,1984, 1999) establecen como fundamentales a la hora de acceder a los conceptos, ya que las capacidades cognitivas en sus distintas modalidades harán que el sujeto adquiera y llegue a ellos con mayor resolución. Pero también consideramos necesario y prioritario para la adquisición de valores de "verdad", las relaciones inter subjetivas (sujeto-objeto, sujeto-sujeto), ya que de hecho el ámbito escolar las propicia especialmente. Y como concreción y definición de los pensamientos, reivindicamos el lenguaje como instrumento de comunicación y expresión, facilitador del discurso y así mismo de los deseos.

Capítulo II. Perspectivas Psicopedagógicas de la Educación Moral

II.1.- POSICIONES TEÓRICAS EN EL TRATAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA ADQUISICIÓN DE LA CONDUCTA MORAL

En este capítulo tenemos el propósito de que las Ciencias de la Educación ocupen un lugar central, como fuente de explicación de la formación y desarrollo de las niñas y niños en Educación Infantil.

La psicología cumple una función ideológica, lo que fundamenta su lugar prominente entre las ciencias que definen la posición ideológica del hombre. A la importancia de la psicología como base de la teoría del conocimiento, hay que añadir el papel significativo que tiene en la formación de valores, sentimientos, convicciones y de una concepción científica del mundo, así como su papel en la formación y desarrollo del carácter, de las capacidades y de la personalidad en sentido general. Además, cabe significar la importancia de la investigación psicológica en la solución de problemas del modo de vida y en la creación de un clima adecuado entre los distintos grupos sociales.

Por su parte pretendemos desde la pedagogía reflexionar sobre la práctica de la educación ejercida sobre los educandos, bien sea por los padres o por los maestros.

La moral históricamente ha pertenecido al dominio exclusivo de los filósofos, como hemos visto en el capítulo anterior; y es evidente que la educación moral implica profundizar en las teorías filosóficas para que partiendo del ámbito educativo, podamos descender a través de la planificación de objetivos y de medios al nivel máximo de operatización en el terreno de lo cotidiano y de lo práctico, dentro de la intervención educativa. En el terreno de la concreción la moral nos ayuda a entender el desarrollo de la persona, a aprender a convivir y sobre todo a aprender a vivir mejor. En el mundo occidental podemos considerar como clásicas, en tanto contienen las tesis básicas con las que trabajamos, y porque de ellas se derivan las demás direcciones que actualmente están en el panorama teórico en educación moral, dos posiciones teóricas en el tratamiento del problema de la adquisición de la conducta moral. Son el enfoque socializador y el enfoque cognitivo.

Desde la Teoría de la educación, el enfoque socializador parte de Emile Durkheim (1947), que considera la conciencia y la conducta moral como una adaptación funcional

al medio social, proceso que conocemos como socialización y que está basado en factores afectivos. Su pensamiento influyó sobre todo en el cambio de centro que se produjo (Steffhenson y cols., 2001), ya que de la importancia atribuida en un principio al individuo dentro de la sociedad se pasó a poner el énfasis en el grupo como entidad social.

Por otro lado, el enfoque cognitivo-evolutivo para el que el desarrollo supone importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo (hipótesis cognitiva) y el resultado de las mismas que posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (hipótesis evolutiva). Parte este enfoque cognitivo evolutivo de Europa con Jean Piaget (1932) desarrollándose posteriormente en sus investigaciones y trabajos, aunque ya lo encontrábamos también en la Escuela progresista americana con Dewey (1921 y ss) y a su vez fue desarrollado realmente por Lawrence Kohlberg (1969, 1976,1992,etc.), siguiendo planteamiento kantianos a partir de los años setenta.

En la construcción de valores, Dewey diferenciaba como muestra la Tabla 2, ya tres niveles en el desarrollo de la persona (Turiel y cols, 2002):

Tabla 2.Niveles de la personalidad.(Turiel 2002)

Niveles	Denominación	Agentes Impulsores	Consecuencias
1	Preconvencional	Sociales y biológicos	Conducta Natural
2	Convencional	Modelos establecidos por el grupo	Conducta social
3	Autónomo	Reflexión crítica	Conducta independiente

Kohlberg (1976) consideraba que el objetivo de la educación moral es el desarrollo del juicio y del razonamiento moral, y es sólo a través del razonamiento moral como se puede llegar a juzgar críticamente las reglas y normas morales, desde una conciencia moral autónoma individual. Es decir, si en Durkheim la conciencia moral tiene una esencia social, como asunción de las normas y la moral social, en Kohlberg esta conciencia es individual, propia de cada persona y es autónoma en el sentido de independiente del contexto. Se infiere de aquí que si en Durkheim la educación moral esta dirigida hacia el aspecto socio-afectivo, (con comportamientos tales como lograr la motivación o empatizar con los modelos sociales) por el contrario en Kohlberg la adquisición de la conciencia moral está dirigida al aspecto cognitivo para desarrollar el razonamiento individual y el juicio moral propios.

Por lo tanto, para Kohlberg (1992) el desarrollo moral sigue al desarrollo del pensamiento. Este aspecto de su teoría le ha llevado a cosechar muchas críticas ya que el desarrollo humano no es un proceso que esté garantizado por nuestra herencia genética o marcado

por la edad, al contrario, éste se produce gracias a la actividad conjunta de las personas, y se perpetúa y garantiza a través del proceso social de la educación, entendida ésta en el sentido más amplio.

Una visión constructivista, plantea que la mejor forma de garantizar los aprendizajes es ayudar a la niña y al niño a desarrollarse, haciendo más sólidos sus pensamientos y sus emociones, no solo para lo estrictamente cognitivo sino también para el desarrollo de los valores y de la moral.

Para conocer mejor estos enfoques profundizaremos en las páginas siguientes en las distintas posiciones e investigaciones que se han desarrollado en estos últimos años en relación con este tema.

En las tendencias y corrientes de las últimas décadas, el estudio del desarrollo moral se ha guiado por dos teorías dominantes: la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg (1992) y las teorías de la socialización de Hoffman (1992) o el aprendizaje social de Bandura y Walters (1987), entre otros. Por otra parte, actualmente hay que considerar los estudios realizados ya en 1986 por Leslie, Baron y otros sobre la Teoría de la Mente citados en Dicaprio, (1993) y su proyección en el tema que nos ocupa.

II.1.1.- Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y Kohlberg y su aplicación a la Educación Infantil

Para Lawrence Kohlberg, investigador clave de esta teoría, en toda su obra (1972-1997), el desarrollo moral implica una construcción progresiva del significado moral, y es el individuo el que manifiesta una orientación interna logrando una madurez para comprender el significado intrínseco de las normas y valores. Así tenderá a actuar de acuerdo con esta orientación interna. Kohlberg establece unos estadios morales, correlacionados con los que había establecido Jean Piaget para el desarrollo, haciendo que coincidan los logros cognitivos con las adquisiciones en el campo de la moral, es decir a cada una de las fases del desarrollo intelectual le corresponden una o varias de las del desarrollo moral. Por lo que puede afirmarse que la característica más obvia de las teorías cognitivas-evolutivas es el uso de algún tipo de estadio, de alguna noción de reorganización secuencial relacionada con la edad en el desarrollo de las actitudes morales.

Sin embargo, la explicación del desarrollo del juicio moral, aplicando los estadios presenta serios inconvenientes reconocidos por el propio Piaget ya en 1932 al considerar que en cada estadio hay desfases horizontales que definen la adquisición de progresos que avanzan en un frente irregular (autonomía, dependencia, adquisición de reglas, lenguaje...etc., más bien se puede hablar de: "desfases que definen un proceso y que se

repiten para cada conjunto de reglas a cada paso de la conciencia” Piaget (1932). Los estadios no son lineales e iniciada una fase de desarrollo, ésta puede detenerse o iniciar un proceso cíclico y no avanzar, o simplemente retroceder ya que hay factores como por ejemplo la estimulación, la motivación, la afectividad...etc., que van a determinar el avance en el desarrollo del juicio moral, junto a la edad o a la fase de desarrollo.

A pesar de estos inconvenientes y consideraciones, Kohlberg (1976) se propuso expresamente establecer estadios morales claramente delimitados y analizar sus relaciones con los estadios del desarrollo cognitivo como ya hemos comentado. Los estadios los son si respetan estas características:

1. Secuencialidad. El orden de adquisición de los estadios es inalterable.
2. Estabilidad. Debe tener un comienzo y un final claramente definido.
3. Periodos críticos. Debe poseer cada estadio periodos críticos que capaciten al individuo para posibles aprendizajes y comportamientos.
4. Irreversibilidad. No se producen regresiones una vez se ha adquirido un estadio;
5. Universalidad. Son estadios independientes de la cultura y aplicables a múltiples situaciones.
6. Jerarquización, la consecución de capacidades en estadios superiores hace que las de estadios anteriores estén interiorizadas y asumidas.

Como vemos en la Tabla 3, Kohlberg (1976) establece tres niveles de desarrollo moral y seis estadios con una perspectiva social en cada nivel:

Tabla 3. Niveles del desarrollo moral de Kohlberg.

Niveles y Estadios	Perspectiva social
<p><i>Preconvencional</i> estadios 1-2</p>	<p>El individuo se sitúa “en relación con otros individuos”, y tiene en cuenta las consecuencias inmediatas de sus actos. Las reglas y expectativas sociales son externas al yo. Hasta los 8-10 años.</p>
<p><i>Convencional</i> estadios 3-4</p>	<p>La perspectiva es la de “miembro de la sociedad”, y se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo. Hasta los 15 años.</p>
<p><i>Postconvencional</i> estadios 5-6</p>	<p>Se orienta a la construcción de principios morales autónomos que le permitirán llegar a una sociedad ideal, yendo, por tanto, más allá de la sociedad. Desde los 15 años en adelante.</p>

Tabla 4. Etapas cognitivas. Turiel 2002.

ETAPAS LÓGICAS	ESTADIOS MORALES
Pensamiento intuitivo, simbólico.	Etapa 0: Bueno es lo que "yo" quiero y puedo.
Operaciones concretas. Subetapa 1: clasificación, categoría.	Etapa 1: Orientación hacia el castigo y la obediencia.
Operaciones concretas. Subetapa 2: pensamiento concreto reversible.	Etapa 2: Hedonismo instrumental y reciprocidad concreta.
Operaciones formales. Subetapa 1: operaciones que se basan en el inverso del recíproco.	Etapa 3: Orientación según relaciones interpersonales de mutualidad.
Operaciones formales. Subetapa 2.	Etapa 4: Mantenimiento de un orden social, reglas inmutables y autoridad.
Operaciones formales. Subetapa 3.	Etapa 5A: Contrato social, establecimiento de normas según el principio de utilidad. Etapa 5B: Orientación más elevada y abstracta de la ley y orientación de la conciencia. Etapa 6: Orientación según principios éticos universales.

Piaget y Kohlberg son los investigadores que desde este punto de vista cognitivo, realizan los estudios más profundos sobre el desarrollo moral del niño como reflejan Higgings, A., Power, F. C. y Kohlberg, L. (1984).

Los estudios de Piaget con niños de corta edad, comienzan por el análisis de las reglas del juego social en cuanto que son obligatorias para cualquier jugador normal. En una segunda etapa estudia la mentira infantil (Piaget 1932) y el juicio que de la misma tienen los niños de diferentes edades.

Para Piaget, en Hersh, R; Reimer, J & Paolitto, D (1984) en el desarrollo moral se pueden distinguir dos fases:

- La fase de heteronomía moral, en la que las normas le vienen al niño impuestas desde fuera. En esta etapa las normas morales son como fuerzas reguladoras en si mismas, que funcionan con independencia del niño, el cual las cumple por la fuerza, generalmente, de la autoridad que representan. Acatarlas y cumplirlas lleva consigo recompensas; incumplirlas castigo.

- La fase de autonomía moral, en la que el niño, después de un periodo de interiorización de las reglas, comienza a actuar basándose en criterios propios y no en imposiciones exteriores.

Piaget insiste en que la conciencia de lo que es bueno o malo llega al niño a través de la cooperación mutua con los demás.

Kohlberg, realiza a partir de 1955 investigaciones con chicos varones de edades comprendidas entre los 10 y los 16-17 años y de clase social media y baja. Se les pasa una prueba a los sujetos de la muestra en la que tienen que solucionar unos dilemas morales en unos casos hipotéticos. De estos estudios y de las revisiones realizadas posteriormente, Kohlberg (1957) concluye que el desarrollo moral se realiza a lo largo de seis estadios secuenciados lógicamente, universales (validos para todo tiempo y cultura) e irreductibles. Estas etapas o estadios van apareciendo a partir de la interacción del niño con el entorno social.

Los estadios son lineales, es decir forman una secuencia invariante en el desarrollo de cada individuo, y no son acumulativos, ya que nadie puede pertenecer a dos estadios a la vez. Cada uno de ellos es, pues, un todo estructural.

En un principio los individuos comienzan asimilando las reglas de conducta como algo que depende de la autoridad externa.

Posteriormente perciben dichas reglas como elementos indispensables para lograr la recompensa de satisfacer las propias necesidades. En un tercer estadio las considera como un medio para alcanzar la aprobación social y por tanto la estima de los demás.

Después las reglas se convierten en soportes de determinados "órdenes ideales", y finalmente se transforman en elementos articuladores de principios sociales que se le manifiestan como imprescindibles para poder vivir al lado de los demás.

Para Kohlberg, el objetivo del desarrollo es la formación de la justicia moral y para ello el sujeto debe ser capaz de asumir roles desarrollando la capacidad de ponerse en el punto de vista ajeno.

Dicha capacidad para Kohlberg denominada "toma de rol", es de suma importancia en la pedagogía moral, ya que el comportamiento justo viene iluminado por el principio de reciprocidad. La toma de rol ha sido denominada también empatía, sin embargo, Kohlberg prefiere utilizar esta terminología por las siguientes razones:

1. La toma de rol da importancia tanto a la parte cognitiva como afectiva. En cambio, el término 'empatía' se suele utilizar cuando el aspecto emocional de la toma de rol se acentúa.

2. Requiere la existencia de una relación que sea estructural y organizada entre el yo y el otro.
3. Implica que el proceso de ponerse en el lugar del otro lleve consigo una comprensión y relación con todos los papeles de la sociedad de la que forma parte.
4. Señala que en todas las interacciones sociales y situaciones en las que se establece comunicación se da la toma de rol, no sólo en aquellas en las que se suscitan emociones de empatía.

II.1.2. Revisión y críticas al modelo cognitivo en las investigaciones de las últimas décadas.

Kohlberg (1984) se centra exclusivamente en el juicio moral y "descuida" conscientemente otros factores. Esto es debido a una serie de razones que él mismo enumera:

1. El juicio moral a pesar de ser sólo uno de los factores que influye en la conducta moral es el de mayor influencia en la acción moral.
2. De los factores que influyen en la conducta moral, el juicio es el único y distintivo factor que determina la acción moral. La voluntad, a diferencia del juicio, no es distintivamente moral, sólo llega a serlo cuando está informada por el razonamiento moral.
3. El razonamiento moral alcanzado no se pierde nunca, es decir, es irreversible. En cambio, la conducta moral es situacional y reversible, por lo tanto, se puede perder según las situaciones en que se encuentre el sujeto.

Por otra parte nosotras pensamos junto con Sastre, Moreno y Pavón (2003) que la prueba que Kohlberg aplica en sus investigaciones sobre el desarrollo moral presenta problemas en el fondo y en la forma.

En cuanto al fondo de sus investigaciones, las puntuaciones que se obtiene al aplicar los casos, presentan una puntuación diferente entre hombres y mujeres ya que corresponden a aspectos diferentes, pero eso no indica nada más que las mujeres por cultura aprecian la responsabilidad y el cariño por encima de la justicia a la hora de dar solución a casos hipotéticos por los que se les consulta. Para Kohlberg (1972), el modelo se diferencia en la concreción que del mismo realizan hombre y mujer, en los distintos estadios que contempla el modelo ya que al aplicar distintos casos hipotéticos en las respuestas al PDA (Prueba de Definición de Asuntos de Kohlberg), las mujeres puntúan más en cuanto al cuidado y la amistad, optando los hombres por un modelo moral basado en la justicia.

El cuestionario está viciado de principio en las categorías que presentan los ítems. Y además omite el hecho infantil como tal, con lo cual se acentúan las dificultades propias del desarrollo moral infantil.

En cuanto a la forma, la prueba presenta unas cuestiones y para contestar a ellas las opciones no son libres sino que se califican de forma objetiva y correlacionando con tareas tradicionales atribuidas por nuestra cultura a un sexo en concreto, y a las que se responden mediante preguntas cerradas, creando dilemas muy estereotipados. Además como es lógico siempre estarán las cuestiones hipotéticas dependiendo del lenguaje, que es otro factor a tener en cuenta en cualquier interacción.

Además la motivación al no ser propio el problema para el individuo varia. La prueba nos parece reduccionista en cuanto a sexo al aplicarse solo a varones y no aplicarla a varones y a mujeres.

Estamos de acuerdo con Kohlberg (1992) al igual que con Moreno, J, E (1986) y otros investigadores, al reconocer la importancia que tiene el tema de la moral para la educación y para la vida, pero no con la teoría de los estadios que aplica Kohlberg al proceso educativo. Si bien Pavón (2003) detecta además que en la evolución del pensamiento de Kohlberg, éste fue disminuyendo la valoración que le atribuye al desarrollo cognitivo, planteándose la relación con la afectividad y con la acción en particular, no profundizó en las consecuencias que para la formación del desarrollo moral tienen por ejemplo la afectividad o el sentimiento de culpa.

Otras críticas desde el punto de vista pedagógico las realizan Rest (1996) que aún asumiendo el modelo de Kohlberg (en Pavón 2003) crea su Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT). También desde el punto de vista del desarrollo moral corrigen la postura de Kohlberg autores como Marsch y Stafford (1988, en Pavón 2003) ya que muchas veces se ha constatado que la motivación como hemos comentado, varía a la hora de resolver las cuestiones que se plantean en casos hipotéticos y poco reales, no siendo apropiada a la hora de contestar a dichas cuestiones.

Además desde el punto de vista de la construcción de los textos Perarsky (1994) considera que las situaciones escolares y de la vida de los niños, son más simples que las tratadas como reales por Kohlberg (1992).

Por otro lado, desde una formación global de la conciencia moral del ser humano, nos parece que los estudios de Kohlberg son limitados y en esta afirmación nos apoyamos en Gilligan (1992) y Benhabid (1992) que en sus estudios demuestran que los dilemas planteados por el autor no contemplan el esquema completo de acciones-pensamientos-sentimientos, que se debe seguir generalmente ante una situación de conflicto o de cuestionamiento en un caso. También Amorin y Sastre (2003) abundan en el aspecto crítico respecto a las investigaciones de Kohlberg.

Así Carol Gilligan, discípula de Kohlberg, criticó la posición de su maestro, como también la obra de otros relevantes psicólogos de la historia (Freud y Piaget), al comprobar que

en sus investigaciones cuenta sólo con varones y no con mujeres, y además que estos eran occidentales y nacidos en democracias liberales. La hipótesis de que las mujeres "hablan con una voz diferente" una voz que la teoría ética tradicional ha silenciado, apareció en el libro de C. Gilligan titulado *In a different voice: Psychological theory of women development* publicado en 1982. Además como demuestra Benhabid (1992) para estos autores (Freud, Piaget, Kohlberg) hasta ahora, "lo público se rige por la justicia y por el hombre, lo privado por el cuidado de las mujeres (niños, ancianos, casa....)" y como sabemos esto no siempre es así.

En otras culturas, como nos demostraba G. H. Mead, (1984) el yo se forma en un sistema sexo-género dentro de una cultura concreta que marca el carácter de las respuestas. En nuestra propia cultura sin ir mas lejos, la sociedad aristocrática y burguesa del XVIII daba a sus hijos nada más nacer a las nodrizas y a amas de campo para su crianza y lo recuperaban a los 6 o 7 años como prueba de estatus social, y hubo que progresivamente reconducir estas ideas al causar más problemas que beneficios en la personalidad y en la salud infantil.

Además las sociedades han reproducido a los individuos socializados, es decir, los hombres se definen en relación directa con la sociedad ("trabajo en...") y la mujer en término de relación familiar ("estoy casada, soy madre de..."). Con estas afirmaciones, Gilligan (1982) nos demuestra que el mundo femenino, en las relaciones y como consecuencia en los conflictos es relacional y su lenguaje es diferente. Mientras que el hombre por lo menos hasta este milenio en la cultura occidental, tiene conflictos de poder y competitividad, las mujeres desarrollan relaciones basadas en la compasión y en la empatía, ¿pero cual es la influencia de la cultura en estos esquemas?

Lo ideal es que tanto justicia como empatía queden integradas en la formación de la persona desde el punto de vista moral. Para Paul C. Vitz (1990,1997) el principio regidor por universal es la justicia, pero hay otros principios que pueden cumplir igual función, así los de utilidad, compasión o amor, y Kohlberg no los contempla.

En este mismo sentido de crítica insisten Amorim y Sastre (2003), afirmando que los dilemas de Kohlberg:

- No presentan la trasgresión de las normas y su relación con los sentimientos. En el dilema presentado por las autoras "el hurto del bolígrafo", implica sentimientos y acciones de la vida diaria de la niña y del niño, que Kohlberg no tiene en cuenta.
- Las respuestas que ofrece a los encuestados no se basan en la elección de posibilidades personales, sino que están limitadas a la opción que ofrece el autor que produce el dilema.
- Olvida los vínculos de amistad, sentimientos y deseos personales que se desarrollan en la persona que actúa y solo se ocupa del sentimiento de justicia.

- Para las niñas y niños hasta los seis años, en caso de hurto o mentira liberarse de sentimientos negativos y entregar el objeto, produce en el trasgresor bienestar personal (Kohlberg), pero no siempre es así.

Se ha comprobado que desgraciadamente mantener la trasgresión también produce en cierto sentido "satisfacción personal" por múltiples sentimientos.

Para las autoras, no se pueden generalizar los comportamientos desde un punto de vista teórico. La vida diaria se caracteriza por una cognición-acción dónde las personas resuelven sus dilemas morales en contextos de relaciones interpersonales y sociales, en términos no sólo de igualdad, sino también de equidad y reciprocidad entre los individuos.

Para Kohlberg por el contrario como ya hemos visto, el desarrollo moral, se enmarca en un contexto teórico que prioriza la función evolutiva del pensamiento lógico en el desarrollo intelectual y limita considerablemente el pensamiento social. Marca en exceso la clásica contraposición entre lo afectivo y lo racional y es quizás su mayor error.

Es más, creemos que conocer el desempeño de un sujeto en una prueba no predice su comportamiento en la vida real y hablaremos de ello después en las conclusiones de nuestro estudio.

Por otra parte como demuestran Sastre, Moreno y Pavón (2003) las niñas y niños, con la edad van perdiendo "ingenuidad" y alrededor ya de los tres años (según los casos) pasan a desarrollar habilidades que les permiten esconder los comportamientos transgresores.

II.1.3.- Aplicaciones de los estudios de Kohlberg a niños de 2 a 6 años.

Por otro lado para investigadores como O. Flanagan (1991), las "variedades de la personalidad moral" son muy heterogéneas y no se pueden homogeneizar, (Teoría de los Modelos Organizadores). Esta Teoría presenta sistemas organizados de representaciones, constituidos por los elementos que el sujeto selecciona como relevantes en una determinada situación, por el particular significado que otorga a cada uno dichos elementos, por las implicaciones que desencadenan, y por las interconexiones que el sujeto establece entre todos los elementos del conjunto (Moreno Marimon, 1988; Sastre 1994;).

Los sujetos extraen del enunciado del dilema los datos que consideran pertinentes y les otorgan un particular significado en el momento de decidir sobre su conducta y

de justificarla, no prestando atención y dejando sin atribuir significado a otros datos, presentes en el texto, a los que no dedican ninguna atención y por tanto, no tienen en cuenta.

En los diferentes modelos, que se suceden en diferentes niveles de edades, aparecen datos diferentes o datos similares con diferente significado. También las implicaciones y la organización cambian en los diferentes modelos organizadores construidos por los sujetos.

Los trabajos de Kohlberg, inicialmente fueron realizados en muchachos de 10 a 16-17 años, aunque tipificó también la edad de 4 a 10 años (Kohlberg en Turiel 2002) y han sido ampliados por R. L. Selman y W. Damon para niños más pequeños. Según estos autores, (Selman y Damon, en Turiel 2002) en niñas y niños de 2 a 6 años, el desarrollo a nivel cognitivo está íntimamente relacionado con su crecimiento social y afectivo, así los progresos en el desarrollo psíquico se reflejan en tres dimensiones: la construcción de la personalidad, las relaciones con los adultos y las relaciones con los iguales. Junto al desarrollo motor, los avances en el lenguaje, la identidad sexual y el sentido del yo le dan un sentido de individualización creciente.

Entre los tres y los cinco años, se va formando la idea de un yo privado no observable por los demás. Comienzan a surgir las rivalidades, los celos, la envidia y los secretos. Selman explica una evolución por estadios en la adopción de perspectivas ante una situación personal o social, tal y como hemos reflejado mediante la representación del esquema de la siguiente Tabla número 5:

Tabla 5. Estadios de Selman. Turiel 2002.

ESTADIO 0: PERSPECTIVA EGOCÉNTRICA	3-6 años	No relación actuación social-razón psíquica Propio punto de vista interpretativo
ESTADIO 1: SOCIO- INFORMATIVA	6-8 años	No comprende otras perspectivas pero si entiende que existen
ESTADIO 2: AUTORREFLEXIVA	8-10 años	Tiene en cuenta distintas perspectivas
ESTADIO 3: MUTUA	10-12 años	Congenia más de dos perspectivas a la vez
ESTADIO 4: SISTEMA SOCIAL Y CONVENCIONAL	12 años	Comprende relaciones sociales teniendo en cuenta el sistema social

Desde el punto de vista puramente cognitivo también Siegler, (1989) en trabajos publicados a partir de 1976, se ha ocupado de la búsqueda empírica de los precedentes evolutivos de las competencias piagetianas en edades anteriores, negando que existan cambios cualitativos con la edad. Ha concluido que la mayor parte del conocimiento que tienen los niños está regido por reglas, las cuales determinan su caracterización. También encontró que los niños utilizan reglas de ayuda o retroceso, sistemas no perfectos pero razonables, aplicables a situaciones no familiares, que permiten el razonamiento similar en tareas totalmente distintas, produciendo un patrón de respuestas similares para esas tareas. Expresó la importancia central de la codificación vinculada al hecho de que el conocimiento se construye activamente, lo cual, en sus propias palabras es fuente de limitación de su propuesta, al no poder detallar como se realiza la codificación o por qué algunas nociones, como el peso, se codifican antes que otras.

Igualmente no pudo explicar desde su teoría, las reglas, los paralelismos y pautas de desarrollo universales que impregnaron sus hallazgos.

Por su parte, David Klahr (1987, del grupo de investigadores de la Universidad Carnegie-Melon, en Anderson y col., 2002), tomando las tareas piagetianas, ha descrito las competencias dentro de cada estadio. Sostiene que no hay razones para pensar que a partir de los cinco años la estructura básica del proceso cognitivo cambie con la edad. Los cambios estructurales desaparecen así del panorama de desarrollo, el cual queda explicado en base a los conocimientos y las estrategias. Sostiene que la diferencia fundamental entre los niños y los adultos consiste en que "los niños parecen tener déficit en conocimientos anteriores de hechos, procedimientos y estrategias, en el control de la atención y en la utilización de los procesos de memoria". La posición de Klahr (en Anderson y col., 2002) niega la existencia de estadios y cambios cualitativos en el desarrollo, al mismo tiempo que pone el acento en la importancia de los procesos de memoria y los conocimientos y estrategias que utiliza el sujeto.

Las teorías del procesamiento de información sostienen el carácter limitado del sistema humano de procesamiento de información, a la vez que su importancia. El procesamiento de la información se realiza en un almacén a corto plazo, o memoria operativa, en el que el número de elementos al que el sujeto puede prestar atención al mismo tiempo, está limitado.

La cuestión consiste en si esta capacidad "estructural" de procesamiento crece con la edad y, por tanto permite explicar, al menos parcialmente las diferencias cognitivas entre los niños pequeños y los mayores o los adultos. Es Pascual-Leone (1978), quien ha postulado que los estadios en el desarrollo cognitivo, están determinados básicamente por el crecimiento de una capacidad central de procesamiento, a la que llama espacio mental "M". Este crecimiento con la edad del espacio M, se pone de manifiesto en el número de esquemas que el niño puede integrar en un momento concreto y que va de una unidad de procesamiento a los tres años, a siete unidades a los quince años.

Otra propuesta teórica y experimental a la cuestión de los desfases horizontales, y de manera más general a la del papel jugado por la situación concreta en la que niños/as han de resolver la tarea, nos viene de psicólogos próximos a esta teoría del procesamiento de la información. Pascual-Leone y Case, (1978) lo que muestran es la necesidad de considerar diferentes procesos cognitivos (percepción, imagen mental, comprensión lingüística, comprensión de la consigna, memoria de trabajo, representación, etc.), para poder interpretar las conductas de niños o adultos.

La capacidad de procesamiento se ve afectada por los cambios funcionales, es decir, los cambios en el funcionamiento de la memoria operativa mejoran las habilidades de procesamiento o estrategias que utilizan los sujetos. La eficacia para realizar las operaciones cognitivas, es decir, la utilización más sabia por parte de los niños mayores y de los adultos de unos recursos cognitivos limitados y constantes, explicaría, según Case (1988) las diferencias evolutivas encontradas, sin necesidad de postular un crecimiento de la capacidad de la memoria operativa.

La teoría de Case sostiene la existencia de estadios, al igual que las de Piaget y Pascual-Leone, pero estos estadios están caracterizados no ya por la estructura lógica que les subyace, ni por el crecimiento de la energía mental o espacio M, sino por la existencia de diferentes tipos de operaciones intelectuales básicas, como son la memoria, la repetición y la organización que son planteadas y realizadas con el propósito de conseguir un fin: el recuerdo posterior.

Estas estrategias y su uso, al principio frágil y limitado a determinadas tareas y campos, se consolidan y se amplía con la edad. Es un intento claro y firme de conciliar las teorías más representativas.

Uno de los estudios más importantes realizados en niños fue el de Flavell y Wellman (1977). En el que trataron de comprobar si la conducta estratégica de repetición podía ser adquirida mediante entrenamiento y su implicación en todo tipo de aprendizaje.

Según estos autores la competencia cognitiva del niño/a de "edad preescolar" es bastante superior a lo que la teoría piagetiana había supuesto. En determinadas situaciones, los niños pequeños son capaces de utilizar estrategias con el propósito de resolver una tarea sencilla. Una de las características de los estudios que han mostrado una imagen más competente del "niño preescolar", es el uso de contenidos de tareas familiares y motivantes, cercanas a la vida cotidiana de los sujetos.

Bjorklund y Zeeman (1982) encontraron que ni el recuerdo, ni la utilización de estrategias organizativas de niños cambiaban con la edad cuando se utilizaba un contenido familiar y significativo como el nombre de sus compañeros de clase, mientras que la utilización

de un material estándar ponía de manifiesto las diferencias evolutivas que hemos visto anteriormente.

Diferentes factores o causas pueden explicar ese notable desarrollo de la eficacia y las estrategias de memoria en los años escolares, entre los que destaca el desarrollo metacognitivo o el conocimiento que los sujetos adquieren en estos años de su propia memoria y de sus limitaciones.

La diferencia entre conocimiento y estrategias coincide, al menos parcialmente con la distinción, actualmente muy usual, entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental; el declarativo pone el acento en qué se conoce, es decir, se refiere al conocimiento de los hechos.

Las estrategias o el conocimiento procedimental se refieren al cómo, es decir, al conocimiento sobre el tipo de reglas que debemos aplicar para realizar una tarea o resolver un problema. No es sólo que los sujetos con la edad aumenten la cantidad de conocimientos, sino que al mismo tiempo estos conocimientos son más accesibles y están organizados de diferente manera. El cambio en la base de conocimientos en un campo determinado, podría producir situaciones cognitivas de alto nivel, típicas de los adultos.

Algunas de las diferencias individuales han sido teorizadas gracias al concepto de "estilo cognitivo".

Ya no se trata sólo de considerar la competencia lógica y operatoria del sujeto, sino todos aquellos aspectos cognitivos y situacionales que puedan clarificar por qué un niño concreto funciona de tal o cual manera en una situación particular. También es cierto que hay un conocimiento que caracteriza una actuación competente y que consiste en el conocimiento de las propias características y limitaciones cognitivas en su control y regulación, es a lo que llamamos la metacognición y que está íntimamente relacionada con el desarrollo cognitivo ya que el niño es capaz de observar sus propios procesos o de reflexionar sobre ellos.

Habermas, J. (1985) en sus opiniones sobre esta temática, ha considerado las investigaciones de la psicología cognitiva como uno de los enfoques teóricos a tener en cuenta para su propósito de reconstruir racionalmente ciertas competencias de la especie humana, como la competencia comunicativa a la que atiende su teoría, pero tampoco ha aceptado, entre otras, la objeción según la cual para el nivel postconvencional no debería hablarse de «estadios naturales de desarrollo» y prefiere hablar de «estadios de reflexión».

Para las teorías de desarrollo cognitivo, el desarrollo moral no es la clarificación individual de valores personales y relativos, ni la adquisición simple de las normas convencionales sociales o culturales, sino un proceso que surge de los esfuerzos que hacen los niños para razonar tomando en cuenta valores contradictorios y las necesidades de las personas.

Desde esta perspectiva, la educación moral enfatiza la reflexión, el razonamiento, la toma de roles, la empatía, la resolución de problemas y sobre todo la capacidad para hacer elecciones autónomas.

II.2.- TEORÍA DE LA SOCIALIZACIÓN MORAL DE HOFFMAN Y SU APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Esta teoría tiene sus bases en la del aprendizaje social de Bandura y Walters (1974,1987).

Para ellos el desarrollo moral se refiere en primer lugar a una transmisión al niño de normas morales y valores por parte de la sociedad, en este caso la orientación 'interna' refleja una internalización de estas normas y valores que son externas y culturalmente relativas.

Para Hoffman (1992), investigador de esta teoría, uno de los puntos centrales de la misma es la integración de afecto y cognición (Mestre, 2001). Para la autora, Hoffman plantea la empatía con otros, como proceso motivacional, que ayuda a la resolución del problema del otro. Se desarrolla esta teoría de una manera similar a los estadios del desarrollo cognitivo del individuo, pero el proceso para (Hoffman, 1991), es una síntesis evolutiva de la empatía y del nivel de la comprensión cognitiva del individuo acerca del otro. Este proceso de síntesis se inicia en el niño desde sus primeros años de vida ante situaciones de trasgresión con un distrés (reacción adversa centrada en uno mismo ante el estado emocional negativo de otro) global empático, en el que el niño no tiene una clara distinción entre el yo y el otro, pues está confundido acerca de la fuente del distrés o malestar. A partir de aquí progresa a niveles de conducta más evolucionados en relación con lo conseguido en estadios previos.

Es obvio que la empatía aparece como una respuesta universal y prácticamente involuntaria, pero puede convertirse en un proceso más complejo que se desarrolla con el deseo de conocer y comprender e inferir los pensamientos y los sentimientos de los otros. El sujeto adulto cuando empatiza sabe que su afecto empático es debido a sucesos que le ocurren a otra persona y se da porque tiene un conocimiento de lo que la otra persona está sintiendo, y aparecen un conjunto de atribuciones acerca del problema, juicios sobre las características y estado habitual de la "víctima" se activan y modulan el afecto empático. Es además uno de las propuestas a desarrollar en los programas para educar y formar en valores en valores.

Los niños pequeños por su parte, aún no distinguen entre uno mismo y el otro, y pueden activar la empatía sin ese conocimiento. El desarrollo del malestar empático corresponde al desarrollo de un sentido cognitivo de los otros que, según Hoffman (1992) pasa por distintos niveles y que pone de manifiesto que el afecto empático se experimenta de manera diferente a medida que el niño va atravesando estos niveles. El resultado de esta evolución unido al desarrollo socio cognitivo que el niño va a experimentar, da lugar para Hoffman a cuatro niveles de malestar empático, que a veces puede ser el causante de la trasgresión de las normas morales y en concreto del engaño y de la mentira todo lo cual desarrollamos a continuación:

A. "Empatía global": los niños muy pequeños pueden sentir malestar empático a partir de la mímica, la asociación directa, antes de adquirir un sentido de los otros como entidades distintas de uno mismo. Durante el primer año, el observar a alguien sufriendo puede dar lugar a una respuesta de malestar empático global, el niño puede actuar como si lo que ha ocurrido al otro le ocurriera a él mismo.

B. "Empatía egocéntrica": el niño puede ser consciente de que la otra persona se encuentra mal (no él mismo), pero no conoce los estados internos del otro y puede asumir que son iguales a los propios (transcurso del primer a segundo año de vida).

C. "La empatía con los afectos de otro": entre los 2-3 años con el inicio de la adopción de roles y con el desarrollo del lenguaje el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas y puede activar la empatía a partir de la información sobre el malestar de alguien aunque esa persona no esté presente.

D. "Empatía con la situación vital de otra persona": al final de la infancia el niño empieza a tomar conciencia de que otros sienten placer y dolor no solo en la situación inmediata sino también en su experiencia vital más prolongada. Aunque sigue respondiendo empáticamente al malestar inmediato de otro, su respuesta puede incrementarse al darse cuenta de que el malestar de otro es crónico y no transitorio. En este nivel, el afecto empático se combina con una representación mental del nivel general de malestar o privación de otro. La víctima no necesariamente ha de estar presente, es suficiente con que se tenga información acerca de ella. A medida que el niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo.

Este nivel empático puede proporcionar una base motivacional para el desarrollo de ciertas ideologías morales o políticas, especialmente en la adolescencia. El nivel empático superior incluye un cierto distanciamiento; el sujeto en este caso responde no sólo a partir de la situación o un estímulo concreto, sino teniendo en cuenta su conocimiento global del otro.

Este proceso de internalización que se produce en el sujeto (motivación), depende fundamentalmente del cultivo de un importante afecto moral o empatía (Gibbs, 1991; Hoffman, 1992) y por la configuración de una conducta mediada por la educación recibida de los padres y por otros agentes socializadores.

Para Hoffman debe haber un paralelismo entre los sentimientos de afectos con los pensamientos, y entre los principios morales y las tendencias comportamentales. Es decir hay una relación entre empatía y juicio moral, la empatía puede contribuir sustancialmente al juicio moral y a la toma de decisiones.

Un tema importante en una teoría moral es investigar por qué una persona aplica un principio y no otro en un encuentro moral. Según el autor, las teorías morales cognitivas tienen dificultad para contestar a esta cuestión porque carecen de factores afectivos y motivacionales.

Nos parece interesante su afirmación "El afecto empático puede contribuir a la aceptación de principios morales en situaciones relevantes así como a la motivación para actuar de acuerdo con principios morales. Los afectos empáticos pueden contribuir igualmente al razonamiento moral basado en principios y, así, al establecimiento de decisiones morales y de juicios morales" (Hoffman, 1992).

En las dos últimas décadas se ha incrementado el interés por estudiar la empatía y las reacciones emocionales relacionadas con ella, inducidas vicariamente. Parte del interés se debe a la unión teórica entre empatía o simpatía y conductas sociales positivas como el altruismo (Eisenberg & Fabes, 1990).

Los estudios de Carlo y cols. (1995), argumentan que las tendencias simpáticas pueden preparar el uso de cogniciones morales preexistentes que reflejen un interés hacia otros. Los autores apoyan la evidencia de que la simpatía está positivamente relacionada con ambos conceptos es decir con el altruismo y con el razonamiento prosocial, y que el estrés personal se cree asociado a motivos egoístas y por tanto con niveles más bajos de razonamiento moral. Los autores concluyen que el razonamiento moral prosocial, la conducta prosocial, la empatía/simpatía y la toma de perspectiva interrelacionaban de una manera significativa a nivel teórico.

Hemos visto varias posiciones teóricas claramente definidas y variaciones dentro de cada una de ellas pero ¿Cuál es la teoría correcta?

El resultado es que nos obstinamos (Mestre y col., 2002) en explicar y en controlar la conducta humana con modelos simplistas muy restringidos, en lugar de abarcar la complejidad y riqueza de la dinámica humana y de buscar también soluciones complejas, amplias y ricas. Tal como argumentan Ryan y Lickona (1987), «los modelos actuales

de desarrollo de educación en valores no son lo suficientemente integrados como para captar la plena complejidad del carácter humano”.

En Estados Unidos, comenta Marvin W. Berkowitz (1985) existen diversos campos de investigación entre los cuales cabe destacar, en primer lugar a los defensores del desarrollo cognitivo, que abogan por alentar fases universales de razonamiento moral a través del debate de dilemas morales y de modelos de gobierno escolar democrático, y en segundo lugar los que son partidarios de la educación del carácter, que abogan por modificar la conducta, inculcando hábitos mediante apoyo escolar. En cada uno de estos campos existe, asimismo, una enorme diversidad. Faltan argumentos de plena integración, de síntesis o de unidad; en cambio, tenemos una situación en la que cada perspectiva proclama ser la correcta e intenta encarecidamente superar a las demás.

Fruto de esta diversidad aparecen diferentes autores y programas referidos por Berkowitz (1985):

1. Jacques Benninga (1988), que conceptualmente ha ofrecido un argumento convincente de síntesis, integrando concepciones.
2. El intento de Power, Higgins y Kohlberg (1989b), de enlazar las teorías del desarrollo cognitivo y del carácter, aunque haya sido revisando su teoría inicial.
3. James Rest (1985) ofrece uno de los más recientes cuadros de la integración de los modelos de desarrollo moral.
4. Thomas Lickona (1991a), quien ha planteado argumentos consistentes y eficaces para un enfoque integrado (cognición, afectividad y comportamiento) sobre educación moral.
5. En la práctica, existe el ejemplo del Proyecto de Desarrollo Infantil (Watson, Solomon, Battistich, Schaps & Solomon, 1989), un programa a la vez bastante ecléctico y efectivo de educación moral.
6. A nivel de organización, existe el Proyecto de Educación del Carácter, que persigue como objetivo la síntesis de todos los enfoques de educación moral como medio para la creación de un programa nacional de educación moral en Estados Unidos.

II.3. HACIA UNA CORRIENTE INTEGRADORA

Está claro que todas las teorías y sus correspondientes autores tienen un interés común que es conocer el desarrollo moral, y más en concreto el desarrollo de la autonomía moral que permite a la persona actuar. Sin embargo, Lickona (1991a, 1991b, 1994) establece cinco componentes que pasaremos a describir, aunque es consciente de que no representa el único mapa de la moralidad posible o deseable. Los establece para representar una taxonomía fundamentada en el lenguaje de la psicología y en el habla

común, intentando poner las bases sobre las que apoyarnos a la hora de concretar. Estos componentes básicos son la conducta, el carácter, los valores, el razonamiento y la emoción.

a.- El autor concibe la conducta como componente central con el que hay que contar para ser una persona moral, puesto que un argumento razonable sería que una persona con buenas intenciones que nunca actúa con base en ellas, no es plenamente una persona moral.

b.- El carácter lo entendemos como personalidad, es decir, como la tendencia única y permanente de un individuo a actuar de un modo determinado y no de otra manera. Lickona (1991b) lo define como "disposiciones estables para responder a situaciones de modo moral, manifestadas en modelos observables (rasgos del carácter) de amabilidad, honestidad, responsabilidad y respeto generalizado por los demás". Para otros autores, Etzioni (1996), Berkowitz (2000), el carácter se presenta como la autodisciplina y la empatía como los cimientos del carácter moral; sin embargo, ambas condiciones pueden obedecer a fines viles, además de a fines morales. En la misma dirección Kohlberg y cols., (1968) demostraron empíricamente el papel mediador y por consiguiente básico de la atención en el control de la conducta (en concreto de engaño), aportando otro elemento a tener en cuenta en el tema moral. Para Lickona, (1993); el argumento básico consistió en que la conducta moral se debe aprender, practicar y en última instancia interiorizar, como un carácter o virtud.

c.- Respecto a los valores, Rokeach (1968, 1973) ha llevado a cabo un trabajo muy valioso sobre este tema. Define un valor como una preferencia permanente para una conducta en concreto o para un estado final de ser. Ello incluye tanto un claro componente cognitivo (una creencia), como un componente afectivo (la evaluación). Podemos apreciar que los valores y los rasgos del carácter se encuentran estrechamente relacionados con características de definición que se solapan. Quizá la más clara distinción es que un rasgo de carácter es una tendencia a actuar de un modo determinado, y un valor es una tendencia a creer en la bondad o maldad de una acción o estado de situación. Este último posee un planteamiento más cognitivo, basado en el aspecto de creencia del valor. Asimismo, resulta importante observar que, mientras Rokeach (1973) opinaba que los valores eran pocos y centrales para nuestro ser, otros utilizan el término mucho más libremente para referirse a cualquier cosa de la que estamos a favor o en contra.

En un intento de definición de valores morales Berkowitz (2002), describe los valores morales como creencias con carga afectiva, relativas a la corrección o equivocación de las cuestiones que son intrínseca y potencialmente perjudiciales, y que poseen un carácter universal e inalterable en su prescriptividad.

d.-El razonamiento. Un problema que plantea el concluir la autonomía moral con la conducta, el carácter y los valores, es la falta de una autoridad moral. Con ello quiero decir que todavía tenemos que recurrir a una base para determinar qué está bien y qué está mal más allá de la socialización que un individuo haya recibido. La pregunta: ¿los valores de quién? De ahí la necesidad de un cuarto elemento, el razonamiento moral, es decir, la capacidad de razonar sobre cuestiones morales, de llegar a conclusiones morales, de tomar decisiones morales.

e.-Las emociones. Tradicionalmente existen dos grandes categorías de emociones morales. Para Lickona (1992, 1996) la primera engloba lo que podemos denominar las emociones de la autocrítica. Se trata de emociones de aversión que apuntan a algún tipo de autocensura o autovaloración negativa, como respuesta a un pensamiento o acción indeseable. Nos estamos refiriendo aquí a emociones tales como la culpabilidad, la vergüenza y el remordimiento. La segunda clase de emociones es de índole prosocial. Representan algún tipo de reacción afectiva ante la aflicción de los demás. Nos referimos con ello a emociones tales como la empatía y la simpatía, como ya hemos visto.

Del anterior debate es consciente Lickona que se debería desprender con claridad que estos cinco elementos no son simplemente dimensiones independientes a añadir. Ser una persona moral representa contar con estos elementos y poseerlos en equilibrio y armonía, trabajando juntos, es decir integrándolos.

En este mismo sentido integrador quiero por otra parte destacar aquí un aspecto no menos importante y cuyo cuidado y desarrollo promueve el éxito personal y social y que es conocido como la "inteligencia emocional", (Goleman 1995) que no se basa en el grado de inteligencia de un niño sino en sus características de personalidad o carácter. El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez (Goleman 1995) por los psicólogos Peter Salovey (1990), y John Mayer (1990), de la Universidad de Harvard, definida como la habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y la habilidad para regular estas emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional.

Por otro lado Goleman (1995) recogiendo las ideas de Gardner (1982) en su desarrollo de las Inteligencias Múltiples, la define desde otra perspectiva como un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias así como las de los demás, de discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.

El término inteligencia emocional se empleó para describir las cualidades emocionales es decir personales y sociales que parecen tener importancia para el éxito en la vida, como son la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad

de resolver los problemas de forma interpersonal, la persistencia, la autorregulación de la conducta, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

II.4.- CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL. COGNICIÓN Y SOCIALIZACIÓN

Conocidos los aspectos personales que ayudan al desarrollo de la personalidad moral, pretendemos ahora saber cómo se construye el conocimiento social para así llegar a entender más a la persona.

A lo largo de nuestra vida adquirimos una gran cantidad de conocimientos sociales sobre el mundo, sobre las personas y sobre nuestras interacciones con ellas, sobre lo que los otros esperan de nosotros, sobre los distintos roles sociales, sobre nuestra sociedad y su funcionamiento, y en fin sobre lo que la psicología ha llamado conocimiento social y su influencia en nuestra conducta y en el conocimiento integral físico, cognitivo y socio-moral.

Pero nos preguntamos: ¿los aspectos cognitivos se ven realmente afectados por el conocimiento social?

Hay muchas diferencias entre las investigaciones sobre el conocimiento cognitivo, guiadas por planteamientos piagetianos, que se habían centrado en el conocimiento físico y lógico-matemático y que habían prestado poca atención o ninguna al conocimiento social, y las investigaciones que actualmente se han realizado, que reconocen la necesidad de adoptar una perspectiva común desde donde se expresen psicólogos evolutivos, psicólogos sociales y cognitivos propiamente dichos.

Hay autores que al realizar investigaciones sobre el conocimiento físico concluyen que niñas y niños acceden a él con los mismos procedimientos que al conocimiento social y consideran como Turiel (2002) que "la mente es una y como tal conoce". Otras investigaciones como las de Harris (en Turiel 2002) aseguran que al menos ambos conocimientos están íntimamente relacionados. Sin embargo otros autores como Damon (en Turiel 2002) consideran que lo que marca la diferencia no es el conocimiento sino el objeto a conocer, y que es por el objeto a conocer, por lo que el conocimiento varía. Por otro lado Delval (2000), Turiel, Enesco y Linaza (1989), proponen que el conocimiento social tiene peculiaridades que lo hacen irreducible a los métodos empíricos y otros concluyen que no son tan grandes las diferencias como podían parecer en un principio y que son estas diferencias más bien de grado que de cualidad (Flavell, 1984), ya que los procedimientos de clasificación, ordenación e interpretación de las conductas sociales son semejantes a los de las conductas físicas.

Para Turiel (1984) los individuos obtenemos información del entorno social incluidas las conductas y los estados psicológicos de los otros (pensamientos y sentimientos)

mediante la observación, la imitación y adoptando de manera simbólica la perspectiva de los demás. Estas perspectivas no siguen un modelo por etapas, aunque la edad puede proporcionar cambios cuantitativos y cualitativos (Flavell, 1989), tales como la precisión y el alcance de los estados internos y el contexto en el que se desenvuelven las niñas y niños que ya son bastante exhaustivos a los 3 y 4 años de edad.

Las interacciones individuo-entorno, objetos y acontecimientos de diferentes tipos darán lugar a la formación de conceptos distintos que son la fuente de construcción del pensamiento, diferenciados en tres categorías o dominios y que según Turiel son el dominio psicológico o personal, el social y el moral. Frecuentemente están relacionados ya que el componente psicológico de identificación del yo está marcado por el comportamiento social (Wolfson y Jojespal en Turiel 2002).

En cuanto al dominio moral muchos estudios han puesto de manifiesto que los niños y niñas entre 3 y 5 años establecen el concepto moral ante las transgresiones (robar o mentir) antes de establecer reglas, basándose en interpretaciones o predicciones de conductas a partir de la información situacional de que disponen (Nucci, 1977. Wolfson y Josephson 1977, en Turiel 1985)

Sin embargo recordemos que para Kohlberg (1992) en la etapa preconvencional, hasta los nueve años el niño y la niña no comprenden realmente todavía las reglas y expectativas convencionales o sociales ni la defiende.

A su vez también las investigaciones de Turiel (1984) y Nucci (1981, 1996, 2001), nos han permitido diferenciar, empíricamente, entre tres dominios distintos del conocimiento social: el dominio de lo personal, el dominio de las convenciones, y el dominio moral:

1.- El dominio de lo personal tiene que ver con nuestros gustos o preferencias individuales, gustos sobre los que no hay acuerdos, leyes, ni reglas, por ejemplo, el tipo de comida que preferimos o las películas de las cuales disfrutamos. En este sentido Nucci (1981, 1996, 2001) ha demostrado que el dominio de lo personal es un elemento fundamental en la construcción de la moralidad.

2.- Las convenciones, son comportamientos uniformes y compartidos, que están determinados por el sistema social en el que se forman. Para convertirse en miembros activos de una cultura, los niños de cualquier sociedad deben aprender un sinnúmero de reglas y expectativas sociales. Por ejemplo, en nuestra sociedad los niños deben aprender a pedir "por favor" cuando necesitan que otra persona les alcance algo, también deben aprender que a ciertas personas (mayores o adultos a los que no se les tiene mucha confianza) se les debe tratar de "usted", y que no es aceptable, por mas calor que haga, que los hombres por ejemplo, vayan sin camisa a la oficina. Estos son ejemplos de convenciones sociales que sirven para mantener la organización social, y que, aunque

importantes, son por naturaleza arbitrarias, pues no hay nada intrínsecamente malo o bueno acerca de las acciones que definen. Son simplemente acuerdos sociales que podrían alterarse si el grupo o la sociedad así lo decidiera.

3.- En contraste a las convenciones, las consideraciones morales surgen de factores que son intrínsecos a las acciones: consecuencias tales como causar daño a otros seres humanos, violar sus derechos, o afectar el bienestar general. En este sentido, los asuntos morales no son arbitrarios ni están determinados por preceptos culturales o por el consenso de un determinado grupo, sino por factores inherentes a las relaciones sociales, las cuales son diferentes de las estructuras culturales, religiosas o sociales particulares. Las investigaciones de Turiel, Nucci y sus colaboradores ya citados anteriormente han demostrado que hasta los niños más pequeños logran diferenciar entre estos tres dominios del conocimiento social.

II.5.- TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN

II.5.1.- La Teoría de la mente y su proyección en el desarrollo del conocimiento infantil

Los diferentes intentos e investigaciones sobre estas cuestiones nos llevan a la Teoría de la Mente (ToM). La expresión "teoría de la mente", acuñada por Premack y Woodruff en 1978 y complementada por los trabajos de Alan Leslie y cols., (1985,1986) se definen en Baron-Cohen, (1995): "un sistema para inferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta, es decir, para emplear una teoría de la mente". Las expresiones "Teoría de la Mente", "psicología popular", "psicología intuitiva", "capacidad mentalista", son utilizadas por algunos autores (Baron -Cohen, 2000) como equivalentes.

La teoría de la mente incluye mucho más que la lectura de la conducta en términos de deseos e intenciones o en términos de estados mentales perceptivos o en el hecho de compartir estados mentales acerca de un objeto o de una persona. Es la vía para representar el conjunto de estados mentales epistémicos tales como simular, pensar, creer, conocer, soñar, imaginar, engañar, adivinar y relacionar todos los estados mentales perceptivos, volitivos y epistémicos con las acciones, para construir una teoría consistente y útil. Baron-Cohen en Rivière Á. y cols (1994,1996) y estos autores, ofrecen una exhaustiva revisión de experimentos como evidencia de los diferentes mecanismos que propone en relación del uso y conocimiento de verbos como pensar, creer...etc.

Otro de los autores que profundizan en esta teoría es Dennett, D. C. (1999) que presenta a los seres humanos como sistemas intencionales con capacidad "solucionadora de problemas". Según el autor la tarea de explicar la mente no debería ser muy distinta de la tarea de la crítica literaria (lectura, análisis o comentarios). La característica

fundamental de la "actitud intencional" es la de tratar a una entidad cualquiera como un agente, atribuyéndole creencias y deseos, para tratar de predecir sus acciones y leer la mente humana propia y la del otro.

Para Humphrey (1995), Gómez J.C., y Núñez M. (1988) la mejor manera de caracterizar a los humanos es como "Homo psicológicus". Es un animal psicológico que vive sintonizado con los otros, que busca entender al otro a fin de manipularlo y así aumentar más las relaciones. Su habilidad para interpretar los comportamientos en términos de estados mentales de un agente es el resultado de una larga evolución. En este salto evolutivo, los mamíferos han desarrollado una historia de millones de años de vivir en grupos, en donde los primates y los homínidos, han sido los únicos en poder superponer el ambiente social y cooperativo al ambiente físico.

Perner (1991), caracteriza la mente utilizando tres criterios: la experiencia interior, la intencionalidad (aboutness) y los constructos teóricos en explicaciones de la conducta. Con respecto a estos últimos, sostiene que los estados mentales cumplen un «papel explicativo en nuestra psicología del sentido común de la conducta». Cuando tratamos de explicar o predecir la conducta ajena y la propia utilizamos tales constructos teóricos, es decir elaboramos una teoría de la mente de los demás y de la nuestra. El propio Perner manifiesta que tal vez la etiqueta de teoría no sea la más adecuada; pero es una manera de hacer observable y susceptible de ser estudiado algo que hasta el momento pertenecía al dominio de la experiencia interna.

En cuanto a un aspecto más concreto como es el desarrollo del conocimiento infantil acerca de las personas con sus correspondientes estados mentales, Hobson (1995) prefiere utilizar otras explicaciones teóricas. "Sugiero que es más apropiado para los psicólogos, pensar en términos de cómo los niños adquieren una comprensión de la naturaleza de las personas y un concepto o conjunto de conceptos acerca de las mentes de las personas".

La tesis de Hobson es que el niño adquiere el conocimiento acerca de la naturaleza de las personas y las cosas, no solo a través del lenguaje sino de la experiencia de relaciones afectivas interpersonales. Es la implicación intersubjetiva, para la que está biológicamente predispuesto, la que le permite la comprensión de la naturaleza subjetiva.

Para Bruner (1995) son las experiencias emocionales las que configuran progresivamente escenarios de significados compartidos, que se despliegan a modo de formatos.

Rivière (1991), afirma que la captación de los estados internos de los otros, plantea y desarrolla los desafíos a los que se enfrenta la psicología cognitiva.

Las acciones humanas son guiadas por representaciones, creencias y deseos internos.

Suponemos interioridad en nuestros semejantes, isomórfica con nuestra propia interioridad. Poseemos un mundo experiencial susceptible de ser compartido con nuestros congéneres.

En este sentido Rivière y cols (1994) sostienen que desde muy temprano compartimos experiencias. Ya comparte experiencias un bebé que le señala a su mamá un objeto con el fin de mostrárselo, con gestos que llamamos protodeclarativos. Con menor o mayor nivel de complejidad, todo aquel que comparte experiencias, necesariamente le atribuye al otro un mundo experiencial. ¿Qué sentido tendría si no el hecho de compartirlas? Es precisamente el "ojo interior" del que nos habla Humphrey (1986), la "mirada mental" referida por Rivière y Núñez (1996), es la que nos abre las posibilidades de desvelar la opacidad de la conducta de los otros, "leer" sus mentes, organizar el caos en el que nos sumiría la "ceguera mental" (Baron-Cohen, 1995). Además esta "mirada mental" permite dar alguna interpretación a las conductas de las personas y realizar predicciones acerca de sus acciones a la vez que comprender que poseen deseos, creencias, intenciones; es decir un mundo de emociones y experiencias diversas.

Para autores como Cyrulnik, B. (2002) la resiliencia o capacidad de seguir adelante determina el desarrollo cognitivo y las posibilidades de desarrollo desde la infancia.

II.5.2.- Proyección de la teoría de la mente en el engaño y la mentira Infantil

En los estudios del desarrollo socio-cognitivo de las niñas y niños sobre el conocimiento infantil referido a la mente se pueden identificar tres corrientes:

- Las investigaciones de Flavell 1990 a partir de los estudios derivados de las teorías de Piaget.
- Las investigaciones de Flavell en el año 2000 que las centra en el desarrollo de la meta cognición iniciada en los años 70 (Flavell y cols) junto con los aspectos de la meta memoria, el recuerdo...etc.
- Las investigaciones de Flavell en el 2000 centradas en la teoría de la mente de Perner (1991). Como explica el autor, una parte de esta corriente se desarrolla desde la tradición psicolingüística Shatz, Wellman y Silver (1983) y otras que se basan en el análisis de lo que las niñas y niños comprenden a partir de relatos o historias, dónde se encuentran implicados los motivos, las emociones y los engaños como describen Schank y Abelson (1977) y Neuma (1978) en Adrián (2002)

Basado en esta tercera corriente, uno de los estudios más representativos en las últimas décadas lo constituye el de Wimmer, Gruber y Perner (1983) en el que idearon

una investigación para comprender como los niños y niñas de 3-4-5 años establecen conjeturas y suposiciones a veces acertadas y otras no ("creencias falsas") sobre acontecimientos reales y como las creencias, los deseos y las intenciones propias y de los demás se adquieren de acuerdo a un patrón evolutivo bastante fijo a los 3 años, respondiendo a una etapa de realismo, que se completa a los 4 años con la simulación del juego simbólico y la elaboración de planes de acción según Wellman (1994) también con el desarrollo de las emociones.

Dentro de la Teoría de la Mente (Adrián 2002) se presentan tres puntos de vista principales:

A.- La teoría-teoría. Se caracteriza por el término intencionalidad (acción). La experiencia se organiza a partir de conceptos preexistentes en la mente humana y no meramente detectados por los sentidos (Case 1988, en Adrián 2002). Los niños dispondrían desde su nacimiento o en etapas muy tempranas del desarrollo de lo que Spelke (1988) llama teorías ingenuas (naïve Theories) y que irían modificándose a través de las revoluciones conceptuales como puede ser la aparición y el desarrollo del lenguaje.

Wellman (1990) establece estas fases:

- Hasta el segundo año el niño se basa principalmente en la comprensión de los deseos que motivan la acción.
- Durante el tercer se incorpora a la comprensión de las creencias, comprendiendo los hechos como elementos motivadores de la conducta.
- En el cuarto año es ya cuando la mayoría de los investigadores de esta corriente, entienden que se desarrolla la comprensión de las creencias falsas (las creencias de las niñas y niños motivan su conducta aún cuando posteriormente se puedan mostrar equivocadas).

Por su parte Perner (1985) diferencia las fases siguientes:

- Conocimiento directo a partir de una sensibilidad innata a los estados mentales tales como las expresiones externas (faciales y corporales) de felicidad, tristeza, etc., entre los 18 y 24 meses.
- El niño comprende la representación y la simulación, por ejemplo el juego simbólico entre los 2 y 4 años.
- Realiza metarepresentaciones, conoce la relación entre la representación y la acción como condición necesaria.

Perner establece una comprensión puramente lógica intentando que el niño sea un científico en el sentido amplio de la palabra y esto no es así. (Nelson 1996).

B.- La teoría de los módulos innatos. Está dentro de la misma concepción pero se rechaza el que las niñas y niños adquieran ninguna teoría sobre representaciones mentales, pero si se piensa que poseen mecanismos innatos que según Leslie (1987) permiten conocer durante el primer año de vida que el cuerpo tiene posibilidades de movimiento por sí solo y en el segundo año es capaz de entender estados como fingir, creer, imaginar, desear. Además se desarrolla el juego simbólico.

Este modelo también presenta críticas y en concreto Garfield y cols (2001) considera que los módulos no tienen que ser innatos y que la experiencia cuenta determinadamente. Ya que los requisitos sociales Kornifoff-Smith (1994) como el reconocimiento de los miembros del grupo y su interacción pueden aportar un punto de unión entre Piaget y el nativismo de Fodor, (1985) a lo que la autora Kornifoff-Smith (1994) llama Constructivismo social.

En resumen, estos autores y autoras consideran que existen estructuras modulares e innatas pero relacionadas con el organismo y con el entorno y lingüístico muy fuerte "La dicotomía entre el desarrollo natural y la enculturación es ilusoria en una especie cuya naturaleza es cultural" (Garfield y cols, 2001).

C.- La teoría de la simulación, con Harris (1991,1992) como máximo representante, que considera que el niño se hace consciente de sus propios estados mentales a través de la introspección y a partir de aquí puede inferir los estados mentales de los demás mediante la simulación.

Para este autor (Harris 1992):

- Hay similitud transcultural en la comprensión de la manifestaciones faciales y se apoya en la universalidad de Ekman y Friedsen (1971) y en la capacidad innata de Darwin (1872)
- Le atribuye significado emocional a determinadas expresiones sobre los 12 meses.
- En los 2 y 3 años la comprensión de la emoción está relacionada con las intenciones morales (aflicción-causa) a conoce las emociones primarias: alegría, tristeza, pena, etc.
- A los 2 y 3 años el niño evoca situaciones fingidas o imaginadas, pero sin confundirlas con la realidad y la proyecta en sus juegos.
- A los 3 y 4 años comienza a ocultar sus emociones a otras personas. Aunque como señala Pamela Cole (1986 en Harris) cada cultura enseña a expresar unas y a ocultar otras. Ocultar emociones les puede servir para protegerlos de burlas, enfados, responsabilidades...etc.
- Explican y predicen la emoción y la conducta ajena claramente a los 4-5 años (Ibidem 1986) A los 5 años (Harris, Jolinson, Hutton, Andreus y Cooke 1989)

las niñas y niños tienen una comprensión de la emoción que dista mucho de ser egocéntrica. Observan como se produce el engaño y cómo se siente la persona agraviada.

- Entre los 4 y los 8 años comprenden emociones secundarias como la culpa, el orgullo, y la vergüenza. Pero en general, "la madurez cognitiva no presupone el conocimiento de las emociones" (Harris et al 1989).

Pero a Paul L. Harris (1992) también le matizan otros autores (Rivière y cols 1994) al afirmar que el mundo emocional con los más cercanos afectivamente es más fácil y que se pueden imaginar mejor las creencias y acciones de los más cercanos.

En suma podemos decir que el nexo de unión entre los distintos puntos de vista desde esta perspectiva de la teoría de la mente es la influencia sociocultural y el desarrollo.

Estas tres teorías que hemos visto son las más citadas y consolidadas en la literatura de referencia pero hay otras propuestas y sugerencias importantes.

Hay que tener en cuenta:

- El papel de la memoria (Flavell y Millar 1998) en el desarrollo de niñas y niños.
- Las aportaciones de orientación post-piagetiana (Martí 1997) en dónde se estudia el engaño, (Keenan 1998, Boseorski 2001) como factor importante en el conocimiento de los otros y como desarrollo de la mente infantil.

Por su parte Jérôme Bruner (1995) aborda el tema de las relaciones entre explicar e interpretar, en particular en relación a cómo los niños son capaces de aprender e interpretar lo que acontece en la mente de los otros.

En relación con la teoría de la mente Villanueva L, Badenes R, Clemente A, Adrián J. E. (2002), aportaron las siguientes conclusiones respecto a la mente infantil:

En primer lugar, comprobaron cómo la comprensión de las emociones paradójicas (que incluyen algún elemento contradictorio con la realidad), se produce de forma adecuada hacia los 4 años de edad, por ejemplo, el niño observa que contrariamente a lo que inculcan la mayoría de agentes sociales), alguien que lleve a cabo conductas reprobables, puede tener también bastantes posibilidades de conseguir su deseo.

Un año más tarde comienza la comprensión de las emociones secundarias, cuyo desarrollo se irá completando en años posteriores (Bennet, Yuill, Banerjee y Thomson, 1998, en Villanueva y cols 2002)

Por lo tanto, una secuencia lógica de adquisición de emociones podría ser la siguiente: emociones primarias (sin elementos contradictorios), emociones primarias paradójicas (se plantea la contradicción moral o social), y emociones secundarias (se resuelve la contradicción moral o social con sentimientos de vergüenza, culpa, etc.).

Esta comprensión de emociones secundarias también se ha analizado a través de un contexto de trasgresión de normas morales (mentir, culpar a otro) por Bennet y Matthews (2000), encontrando que eran las trasgresiones socio-convencionales, frente a las trasgresiones socio-morales, las que mayor número de emociones secundarias provocaban entre niños de 5-8 años. Las trasgresiones socio-morales, al afectar al bienestar de los demás, resultan más graves que las socio-convencionales, y demuestran por tanto en mayor medida el comienzo infantil de internalización de reglas no egocéntricas, orientadas hacia los demás.

A este respecto se puede comprobar en los resultados del trabajo de estos autores, Bennet y Matthews (2000) que los niños de 5 años, a pesar de tener aún muchas dificultades a la hora de explicar y conceptualizar las emociones secundarias, muestran una mayor comprensión de la moraleja del cuento, (ejemplo del daño moral causado por el personaje del cuento a su perro, a partir de la mentira contada a su madre, etc.). Esta mayor comprensión de la trasgresión normativa de tipo socio-moral, que se trasmite culturalmente en ambientes de enseñanza informal, sería la base para que en un proceso gradual, el niño conforme su conceptualización de la emoción secundaria correspondiente y sea capaz de explicarla.

El segundo objetivo del trabajo realizado por estos autores citados (Bennet y Matthews 2000) se orienta hacia la relación existente entre el desarrollo emocional y otros desarrollos socio-cognitivos propios de la edad, en concreto la teoría de la mente o el pensamiento preoperatorio piagetiano.

Se confirma la existencia de un patrón evolutivo de adquisición paralelo, tanto para las competencias emocionales, como para las competencias socio-cognitivas, con importantes diferencias según el tramo de edad.

Por otro lado, los lazos defendidos por Abe e Izard (1999 en Villanueva y cols 2002) entre el desarrollo emocional y otros desarrollos socio-cognitivos propios de la etapa, parecen confirmarse particularmente en la relación entre el desarrollo emocional y la comprensión de los estados mentales según la perspectiva de la teoría de la mente.

Recientes estudios apoyan estos resultados, encontrando relaciones significativas entre tareas de teoría de la mente y tareas de comprensión de emociones secundarias o conceptos como la responsabilidad y la culpa (Bennet y Matthews, 2000; en Villanueva

y cols. 2002). En este sentido, confluyen en afirmar que la comprensión infantil de la emoción forma parte de la comprensión de los estados psicológicos de los demás como ya habíamos visto en Harris (1992).

Confirmaron que la relación de las tareas emocionales con las tareas de conservación piagetianas parece ser mucho más débil, estableciéndose un gradiente en el grado de correlación entre las tareas, que se inicia en los planteamientos más sociales (emociones), pasando por determinados aspectos socio-cognitivos (teoría de la mente), hasta llegar a los aspectos más puramente cognitivos (pensamiento preoperatorio). Ello sería congruente con la distinción ofrecida en la revisión entre una mente "social" y una mente "física" (Gómez y Núñez, 1998).

Dentro de la Teoría de la Mente en las niñas y niños, las creencias falsas, constituyen un aspecto importante en el desarrollo del conocimiento. En estos últimos años los estudios se han descifrado dentro de la ToM y se ha comprobado como el bebé es capaz de imitar movimientos, de interpretar gestos, de diferenciar entre personas y cosas etc., Flavell (1999). Pero también toman un protagonismo importante los procesos comunicativos y la atribución comunicativa a gestos como expresa Bruner (1983) y los actos resultantes como fruto de la colaboración entre iguales o no (Bruner 1999).

Con respecto a nuestro tema y por su importancia en el desarrollo del niño nos vamos a centrar en la formación de las falsas creencias, los componentes que las hacen posibles y su evolución. Es al final del segundo año cuando niñas y niños son capaces de simular o fingir y de pensar en el mundo tal y como se les presenta (Astington 1993). Es el momento de la distinción efectiva entre el pensamiento y las cosas, aunque hay investigadores que matizan esta afirmación. En situaciones de miedo por ejemplo ya sean reales o en sueños no consiguen hacer esta diferenciación hasta los 4-6 años, (Wellman y cols 1992).

II.6.- ESTADOS MENTALES EN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL QUE AYUDAN A CONSOLIDAR ESTA RELACIÓN CON EL "OTRO"

Desde las múltiples investigaciones realizadas y ya expuestas anteriormente, entre los estados mentales prioritarios para la consolidación de las relaciones con los demás, en niñas y niños de 3 a 6 años hay que citar deseos y emociones primarias, emociones, intenciones, creencias, conocimiento y engaño. Por su interacción y confluencia en la conducta infantil las explicitamos a continuación.

II.6.1.- Deseos y Emociones primarias

Los deseos y las emociones primarias (tristeza, alegría, enfado....) son las primeras en definirse alrededor de los 2 años mientras que "creer","pensar" "recordar" son más tardíos sobre los 3 años (Wellman, 1995).

A esta edad ya las niñas y niños establecen relación entre lo que siente y desean, ej: "me siento bien, si lo consigo y mal si no lo consigo".

II.6.2.- Las Emociones

Como ya hemos visto (Harris 1992) en los primeros años de la vida, la comprensión inicial es situacional y ligada a la experiencia directa. A partir de los 3-4 años ya son capaces de explicar las emociones propias y ajenas con relación a sus deseos. Las niñas y niños dan explicación de la emoción por la creencia sobre todo a partir de los 5 años. En este mismo periodo aparecen las emociones secundarias (orgullo, vergüenza, culpa, etc.) Nos parece interesante la aportación de Ortiz (1999) complementando este punto de vista al matizar que también hay otros elementos que influyen a la hora de inferir adecuadamente en las emociones de los demás como son los factores individuales tales como la personalidad, la experiencia previa, las características de grupos sociales específicos.

II.6.3.- Las intenciones

Son relevantes porque ayudan a entender la conducta dirigida a conseguir intenciones y metas y porque colaboran en la comprensión de aspectos sobre la responsabilidad y la moralidad personal. Es un concepto amplio e importante ya que establece que los niños y niñas, además de realizar acciones pueden planificar deliberadamente estas acciones e intentar llevarlas a cabo.

- A los 2 años se define el "yo quiero" (Brown 1973).
- A los 3 años entienden la no intención, en algunas acciones que son solamente errores.
- Sobre los 4-5 años son capaces de distinguir: intenciones, deseos y preferencias y estos, de acciones intencionadas. (Astington 1993).

A destacar dentro de este apartado las investigaciones, relacionadas con el lenguaje y con la diferenciación entre engaño-mentira y las equivocaciones.

Para Perry (1995) a partir de los cinco años la comprensión de los conocimientos y las creencias actúan como predictores para diferenciar mentiras de bromas e ironías.

II.6.4.- Las creencias

Las creencias para Wellman (1990), la creencia es una actitud mental de convicción, es el pensamiento de que algo es verdadero, es la causa de la conducta real. En las tareas de creencia falsa, el niño posee una creencia que es verdadera, mientras que la del personaje (cuento) es falsa. Este tema ha sido muy estudiado por Wellman, Cross y Watson (2001) y se vieron en la necesidad de ampliarlo concluyendo que predeterminar la acción con los objetos es más fácil que predeterminar la acción con las personas que siempre pueden variar, además, las situaciones sociales están determinadas por múltiples estados mentales de los participantes en esas situaciones y siempre hay que tener en cuenta las convicciones culturales.

II.6.5.- El conocimiento

El conocimiento necesario como estado mental será el que afirme o contradiga situaciones de certeza e incerteza. La niña y el niño han de reconocer las propiedades específicas de cada palabra dentro de su contexto que le ayude a definir comprender y descifrar sus acciones y las de los demás. Por lo tanto, en los elementos que intervienen en la formación de creencias falsas hay mucha relación entre la teoría de la mente y la competencia social (Villanueva y cols 2000). También para Garfield y cols (2001) la ToMM depende del lenguaje y de la competencia social adquirida en conversaciones e interacciones. Pero además del papel de la sociedad y de los procesos de socialización (Vigostky 1981) es fundamental, la influencia afectiva y emocional desarrollada en la primera infancia. Dunn y cols (1999) abundan en la importancia de los aspectos emocionales en la rutina familiar para el desarrollo de la lectura de la mente y afirma que los comentarios verbales sobre el estado psicológico, las excusas, los engaños, la evasión y la capacidad simbólica favorecen el desarrollo de la Teoría de la Mente. Es destacable en esta misma línea el papel de la cultura, para Cole y cols., (1995) la mente se ha desarrollado entre y por medio de la cultura.

II.6.6.- El engaño

En concreto nos centramos en el engaño como compilado de creencias, deseos, emociones e intenciones. Con los siguientes aspectos y características:

- Implica una manipulación de la conducta de los demás a través de la manipulación de la información, con el objetivo de inducir a una creencia falsa sobre la realidad. (Perner, 1991),
- Tiene que ver con los deseos y las emociones reales que se ocultan ante un competidor. implica ocultar los deseos y las emociones propias e inferir el grado

de conocimiento que pone el otro sobre un hecho determinado. Esto implica un grado de comprensión de la mente. La distinción entre engaño y mentira se centra en definir esta última como la expresión lingüística del engaño (Sotillo y Rivière, 2001).

- Está relacionado con las intenciones, es decir existe intención de engañar, de mentir.

La capacidad de engañar como tal es una acción práctica de la vida real, es una habilidad especial de los seres humanos, pero no sólo de ellos pues hay estudios en chimpancés, de Bustelo (2002) en los que también se detecta un nivel de engaño propio de los mismos que aquí no nos detenemos a desarrollar, centrándonos solamente en los humanos y concretamente en los niños de 3 a 6 años.

En la conducta infantil para Mitchell (1986, en Rivière 1996) existen niveles de engaño que reflejan su complejidad:

- Proviene el engaño de una respuesta biológica sin intencionalidad, no hay función cognitiva superior.
- Relaciona el engaño la percepción con la acción.
- Modifica un engaño anterior como consecuencia del aprendizaje y la experiencia.
- Existe intención de engañar y una comprensión de la mente, según Nuñez y Rivière (1994) además, se tiene conciencia acerca de los dos estados mentales producidos, el de la persona que produce el engaño y el de quien lo sufre.

Centrándonos en las relaciones entre las creencias falsas y el engaño, investigadores como Russel, Jarrold y Potel, (1994, en Juárez 2004) han demostrado que este requiere dos tipos de habilidades cognitivas diferentes:

A. Requieren que el sujeto oculte lo que sabe que es verdad al tiempo que expresa que algo es falso, lo que supone una estrategia a nivel ejecutivo, (Hughes, 1998). El engaño basado en la acción (factor ejecutivo) supone un nivel más elevado al propiamente mental. (Martí 1997).

B. También requiere una capacidad de representar el mundo exterior (Martí 2003). Por una parte la niña y el niño se dan cuenta que puede crearse creencias falsas en la mente de los demás. Por otro lado la niña y el niño ocultan lo que sabe que es verdad a la vez que expresa algo que es falso (Hughes, 1998) cae en la "ignorancia recursiva". En el caso de la mentira se necesita esta condición 2ª y unas habilidades conversacionales y pragmáticas determinadas (Pili, Marcheti y Siegal, 1998, en Juárez 2004)

Como ya hemos dicho para Juárez, es determinante atribuir a los otros conocimientos de segundo orden y su influencia también a la hora de distinguir entre la mentira y bromas (Sullivan et al, 1995), tales como "El hablante mentiroso debe saber que el oyente no conoce la verdad". Para Leekmam (1991) las niñas y niños diferencian mentira de bromas a los 4-5 años de edad al igual que Siegal y Peterson (2002).

La mentira infantil ha generado un mayor número de estudios debido a que según Nuñez y Rivière (1994) es uno de los aspectos más ligados a las conductas de carácter mentalista específica del ser humano. Ya Piaget (1974), en sus estudios sobre valoración moral decía que el niño hace de ciertos conceptos sociales (entre ellos los aplicados a mentiras de mayores como el Ratón Pérez, San Nicolás, Los reyes Magos...) aparecer el realismo como parte importante de su desarrollo y comprobó que existían diferentes criterios a la hora de evaluar un acto de mentira independientemente de la edad así para la mentira un criterio de evaluación es la intención del hablante de engañar o informar lo que cuenta y en niños más pequeños están relacionados con el realismo, es decir si el mensaje ofrecido era falso o verdadero, sólo lo evalúa mediante el resultado objetivo de la acción, téngase en cuenta que la niña y el niño son más acción que reflexión y progresivamente en el desarrollo, las dos dimensiones tienden a integrarse cada vez más, por tanto en la edad infantil las manifestaciones de la acción le envuelven y desbordan sin detenerse a reflexionar.

Piaget (1972) investigó el concepto de mentira simplemente preguntándoles a los niños que era la mentira. Encontró que niños de 6 años respondían que decir mentira era algo que no era verdad.

Como vemos falta la parte más importante del hecho de mentir que es la intención del hablante. En un último estudio la incluyó por medio de historietas contadas a los niños (una con un hecho de intención y otra no). Tras sus estudios concluyó que los niños de 5-7 años son capaces de distinguir entre bromas, errores, fantasías..., y mentira.

Para Piaget, el proceso de desarrollo del niño/a y su adaptación al mundo, se realiza mediante un doble proceso de asimilación (incorporación del medio o realidad al niño/a) y acomodación (incorporación del niño/a a la realidad). En ese doble proceso de asimilación/acomodación, los niños/as ante una realidad exigente o situaciones mas o menos costosas para ellos, con frecuencia para salir airosos y evitar el castigo ante las normas y exigencias de los mayores, utilizan desde muy pequeños como recurso la mentira trampeando al principio "la realidad" por el esfuerzo o disgusto que le cuesta ante el adulto y para resolver su autoestima e incrementar su motivación de logro, hasta que progresivamente y gradualmente mediante la acomodación va superando sus comportamientos con la ayuda de los adultos, todo lo cual le lleva a la adaptación propia a cada situación real según su edad y desarrollo.

Otros investigadores seguidores de Piaget han repetido su experimento pero con un tratamiento experimental más sistemático. Algunos como Wimmer, Gruber y Perner (1984) variaron sus conclusiones con respecto a Piaget, en su opinión si se ignora la intención del hablante no es expresamente realismo moral sino "realismo léxico" lo cual implica decir algo que es falso en la realidad independientemente de la intención del emisor, Wimmer (1984), influenciados por las corrientes semánticas de la filosofía desarrolladas en el S. XX.

Peterson (1995), por su parte, realizó un estudio con una muestra de niñas y niños de 5-6 años haciendo uso de la intención del hablante como criterio para definir la mentira concluyendo que algunos adultos y niños fallaban al atribuir intenciones debido a veces a falta de memoria.

Otros investigadores piensan que el realismo léxico no es tal y simplemente, el niño/a no conoce el contexto o el lenguaje utilizado por el experimentador y contesta en función de otras preocupaciones que para el/ella en ese momento son prioritarias o más significativas. Siegal y Peterson (1998) preguntaron ¿Ha mentido el personaje en esta situación o se ha equivocado? en vez de ¿Ha mentido o no? El objetivo era comprobar si el niño/a entendía la mentira como sinónimo de equivocación. En la historia que diseñaron, un amigo contaminaba o estropeaba un trozo de comida a un oso. La alimentación es un acto vital para el ser humano y comprobaron que un número considerable de niños de 3 años y muchos de 4 y 5 saben ya diferenciar a estas edades entre las mentiras intencionadas y las equivocaciones que se producen sin intención.

Actualmente, se están analizando las mentiras en temas judiciales relacionados con abusos sexuales, en concreto Perry (1995, Juárez 2004) estudia como la comprensión infantil de la verdad, la mentira y las creencias falsas afectan a los testimonios. La autora considera que antes de los 7 años los niños se basan en creencias falsas y no son conscientes a la hora de engañar.

Por otro lado y desde este mismo planteamiento la profesora Alonso-Quecuty (2002) asegura que el testimonio de las niñas y niños en cuanto a juicios debe ser totalmente aceptado ya que diferencian entre la verdad, la mentira y la fantasía.

Billow (1981 en Villanueva 2002) encontró un gran uso metafórico durante el juego simbólico en niños de 2 a 6 años y conforme la niña y el niño crecían se observaba una disminución en la utilización espontánea de las metáforas.

En este mismo sentido cabe hablar de las "Historias extrañas" de Happé (1994) en donde distintas historias con mentiras, mentiras piadosas, chiste, fingido, equivocación, persuasión, apariencias/realidad, frase hecha, ironía, olvido, contra engaño y emociones

opuestas, se contaban a las niñas y niños para comprobar su diferenciación y comprobaron que dependía del grado de teoría de la mente que tuviera la niña y el niño.

El tema del engaño se ha estudiado últimamente por Morales, Y. (2005). Ha constatado que el engaño se realiza verbalmente pero también con anotaciones escritas y con dibujos. Se basa la autora en Perner (1991), en Zaitchik, (1991) y en Nuñez y Riviére (2001) en tareas dónde se pide a niños y niñas que dejen "pistas falsas" a otros. Desde los 4 años comprueba Morales, el engaño por medio de representaciones y considera esta edad como punto crítico en el desarrollo de la infancia.

Desde el punto de vista biológico, en un reciente estudio realizado por el equipo de investigación de la universidad de California patrocinado, entre otros, por la Brain Mapping Medical Research Organization, la Pierson-Lovelace Foundation, el National Center for Research Resources, la National Science Foundation y el National Institute of Mental Health norteamericanos, sobre las neuronas, según Marsh, V. (2005) y Rizzolatti, G. (2005), se ha encontrado que estas se disponen en espejo. Este hecho implica que las neuronas espejo se activan en mayor grado cuando las acciones motoras que vemos no son situaciones aisladas, sino que se encuadran en un contexto que para nosotros es significativo, lo que implica cierta capacidad de interpretación neuronal de identificación de las intenciones de la persona que observamos o con la que interactuamos. Como veíamos antes en la Teoría de la mente, de esta forma cuando un sujeto realiza acciones ya sean simples o complejas, estas acciones van acompañadas de la captación de las propias intenciones que impulsan a hacerlas.

Se forma así una articulación en el psiquismo de modo que la propia acción queda asociada a la inatención que la puso en marcha. Cada intención queda asociada a acciones específicas que le dan expresión y cada acción evoca las intenciones asociadas, según esta teoría.

Este equipo de California lo que ha comprobado es que, una vez formado ese complejo asociativo "acción/intención" en un sujeto, cuando el otro realiza una acción, las neuronas espejo provocan en el cerebro del observador la acción equivalente, al mismo tiempo que el observador integra también la intención que llevó al otro a realizar determinada acción. De esta forma, el otro atribuye naturalmente al observador la intención que tendría la acción si la realizase él mismo.

Capítulo III. La mentira y su vivencia en la educación infantil

En este capítulo pretendemos adentrarnos en el mundo infantil desde una perspectiva psicopedagógica y profundizar en la mentira analizando el concepto y las variables relacionadas con ella. Para ello, relacionaremos la edad de las niñas y niños con la mentira, los móviles más frecuentes que la causan, los tipos de mentiras infantiles, y en general el contexto que la rodea.

III.1.- CONCEPTO DE MENTIRA Y SU APLICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Según la Real Academia de la Lengua española (22ª ED.) mentir es "decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe, cree o piensa. Inducir a error".

El análisis etimológico del concepto de mentira nos dice que "mens" procede del verbo latino "mentiri" y que se puede traducir como imaginación y a veces como pensar o creer aunque ya S. Agustín haciendo alusión al término en su obra "Contra mendacium" (Contra la mentira 420, en Ginzo 2002) la define como lo que se dice contra la mente. En esta definición se dan a la vez tres condiciones: la enunciación de algo falso, la voluntad de decir lo que es falso y la intención de engañar.

En este caso hay falsedad material por ser el dicho falso, falsedad formal porque se dice voluntariamente lo que es falso, y falsedad efectiva por que hay la voluntad de engañar. Sin embargo, lo esencial en la definición de la mentira se toma de su falsedad formal, es decir, de la voluntad deliberada de proferir algo falso.

Se considera que el concepto de mentira es una elaboración circunstancial de la mente, y por otro lado es una acción con signos, gestos y representación, la mayoría de las veces por medio del lenguaje y con la intención de inducir a error manifestando lo contrario de lo que se sabe se cree o se piensa. Así, el término mentira y su acción de mentir están relacionados con otros conceptos ya sea de forma sinónima, por contraposición o por definición. Por contraposición nos encontramos con el término verdad, ampliamente tratado en las bases filosóficas de este trabajo. Entre los autores que relacionan el concepto de mentira con el término verdad destacan Le Senne, R. (1973) que define

la mentira en relación a las ventajas que ofrece siempre la verdad frente a la mentira. Bascou (1978) juega con el término verdad al considerar la mentira como el deseo de cambiar esta por algo inexacto totalmente contrario o aproximado a la verdad por múltiples razones sociales, éticas o de conveniencias de múltiple índole económica, política, etc. Para Berg y cols (1976) mentir es afirmar algo que se sabe ser contrario de la verdad. También para Ajuriaguerra y Marcelli (1987), mentir es alterar la verdad conscientemente.

Por otro lado, el concepto de mentira está relacionado con el de realidad, es decir se mide la mentira con la realidad en la medida en que la realidad, es la referencia segura, única y accesible a todos, es más los juicios de valor los hacemos sobre lo que es verdadero, objetivamente lo que es una realidad. Del concepto de realidad hablan autores como Piaget (1977), Bascou (1978), y Azpilicueta (1991) para el que mentir es falsear la realidad.

A la vez relacionado con el concepto de realidad aparece el concepto de creencia ya que de un hecho real aparece la actitud hacia los otros y los objetos es decir la creencia que tenemos sobre ellos y a ello nos ayuda en relación a los objetos, al conocimiento científico y en concreto al físico.

Por otro lado muchos autores utilizan el término engaño como sinónimo de mentira. Este término está presente como sinónimo ya desde S. Agustín (320) para el que la mentira es la intención de engañar expresando (diciendo) lo contrario de lo que se piensa.

También para Armentía (1956), la mentira entraña intención de engañar, al igual que para Bakwin y Bakwin (1974). Más tarde la corriente psicoanalítica hace hincapié en la intención de engañar y para Freud (1984), la mentira es un nudo inconsciente donde se puede leer no sólo la verdad del sujeto sino eso que de su verdad le impide confrontarse con la ausencia de respuesta en el otro. Freud no sólo revela la función de la mentira en relación con el deseo inconsciente de mentir sino que la considera como la forma consciente en la que la mentira traza la vía de acción que va del problema que realmente la produce (eje: "mi madre no me quiere") hacia la construcción del síntoma que la manifiesta (el hecho en sí "estoy celoso"). Freud no trata la mentira específicamente pero le da la misma importancia en la infancia que a los celos, a la identidad sexual o al complejo de Edipo y considera estos aspectos como la causa de que se produzca dicha mentira.

Monfort M. (1983) relaciona la mentira directamente con el engaño considerándolo como "la ocultación de una determinada idea, opinión, afecto o gesto con el fin consciente de engañar".

En este mismo sentido La Frenière (1988) considera al engaño, como una competencia de la inteligencia social que aunque se inicia con intenciones lúdicas puede pasar a consecuencias negativas al establecer alguna violación de las reglas sociales. Así mismo Whiten y Byrne (1988) mantienen la mentira como el "engaño táctico intencional cuando el niño manipula las representaciones mentales del otro y logra quedarse con el objeto deseado", pero sin embargo serán todos los psicólogos relacionados con la ToMM como hemos visto en el apartado psicológico, los que toman la mentira como engaño. Entre ellos Ekman (1991), Leekman (1991), Nuñez y Rivière (1994), Sotillo y Rivière (2001), Madrid (2003).

En concreto Sotillo y Rivière (2001) profundizaron sobre estos temas entendiendo la mentira como el engaño y definiéndolo como una conducta con intención y conciencia de engañar. Este matiz de intencionalidad es el que define al engaño y lo diferencia de otros conceptos como pueden ser la ironía, la metáfora, el sarcasmo, o la broma.

Creusere (1999) demuestra en sus investigaciones que estos conceptos son aplicados y utilizados en frases de niñas y niños de 3 a 6 años, habitualmente pero solo se presentan ante una situación comprometida frente al adulto o en situaciones del adulto, para restar importancia a un hecho producido, calificando la situación como: "es una broma...".

No obstante, para algunos autores Sullivan (1987) Winner y Hopfiel (1995) Siegal y Peterson (1998), las niñas y niños diferencian perfectamente entre mentiras y bromas. Es más, en los estudios e investigaciones de Leekman (1991) se afirma que las niñas y niños sobre los 4 y 5 años distinguen entre ironía y engaño. Reddy (1991) va más allá y en sus investigaciones concluyen que las niñas y niños diferencian entre el bromear y engañar ya a los 2 años, (Morales 2005).

En cuanto a la utilización clara y directa de comportamientos de engaño, se ha observado en investigaciones anteriores de Beate, Sodian y Frith (citados por Rivière y Núñez, 1996), como las niñas y niños están son capaces de emplear un sabotaje para impedir que el competidor se apropie de un objeto deseado por ellos, provocando pistas falsas o situaciones de ocultación de pruebas o de explicaciones verbales intencionadamente erróneas.

Además, Peter La Frénier (1988, citado por Rivière y Núñez, 1996), demostró que los niños de tres años eran más incompetentes a la hora de engañar, que los de cuatro y cinco, y también eran menos capaces de inhibir expresiones emocionales en situaciones de trampas y engaño.

Algunos autores siguen considerando mentira y engaño como sinónimos Sikes (2000), Liniado (2002), y Fragassi (2002) (en Madrid 2005), mientras que en otros estudios

aparece el concepto de mentira como sinónimo de falsear, fingir, ocultar con la intención de dar a entender lo que no es cierto.

Ekman (1991) la concreta como la acepción negativa de simular ya que positivamente se puede considerar como teatralizar, actuar, interpretar (risas, llantos, pena, alegría... etc.), bien por razones de broma u otras intenciones más o menos manifiestas.

Pero en la bibliografía revisada hay muchos autores que amplían su definición y contraponen el concepto de engaño al de verdad considerándolo proporcionalmente como engaño y ocultación de la verdad (Gervilla 1987, 1994, 2000). Para esta autora la mentira supone una falsificación deliberada de la verdad con la intención de engañar.

También nos parece importante constatar que para otros autores Adler (1997), Sikes (2000), Liniado (2002), Jopia (2002), aún cuando definen el concepto de mentira como sinónimo de engaño o falsedad ponen el acento en la intención preferentemente como resume Madrid (2003)

Para otros sin embargo, será la comunicación en general como por ejemplo los gestos o posturas y el lenguaje en particular los que supongan un matiz diferenciador en sus aportaciones. Piaget (1977), Alonso-Quecuty con Hernández-Fernández (1997) y Gervilla (1987).

En el completo estudio realizado por Villanueva, Clemente y Adrián (2000) sobre la capacidad infantil de engañar, nos definen esta "como la manipulación de la información con el objetivo de inducir una creencia falsa sobre la realidad". En cuanto a su función la consideran "una acción practica de la vida real, una habilidad especial que poseen los humanos y que contribuye a la supervivencia". En el trabajo de estos autores se resumen las teorías que sobre la mentira infantil realizan autores como Russell, Jarrold y Potel (1994) que recogen dos tipos de habilidades cognitivas diferentes en el proceso de la mentira:

- a.- Una habilidad mental con la que le sujeto cuenta al crearse creencias falsas en la mente de los demás.
- b.- Una habilidad de ocultación de lo que sabe combinada con la expresión de algo que es falso.

Tampoco faltan consideraciones más permisivas que podemos llamar literarias o alternativas como por ejemplo la definición de Wilde, (2000) que considera la mentira como un arte, o para Azpilicueta (1991) que la considera "el aire para la vida", en el sentido de considerarla imprescindible para el desarrollo infantil.

Otras aportaciones nos pueden resultar pintorescas al considerar la mentira como la sal de la vida, como es el caso de Adler; o exageradas, como la que realiza Piaget que la consideraba como la manera que tienen la niña y el niño para adaptarse al mundo que le rodea. Por su parte, La Sociedad Psicoanalítica de Viena la generalizaba de tal forma que estimaba que probablemente todos los niños y niñas mentían, (Nunberg y Federn, 1980). Destacamos también las afirmaciones de Tausk (2001, en Lipidus 2005) quien ha postulado que la primera mentira se produce sorpresivamente y de una forma espontánea mientras el niño juega con sus palabras y frases, al comprender que sus padres no conocen realmente sus pensamientos y descubre la mentira como una salida para conductas menos aprobadas y a veces dignas de censura.

Por último aportamos la realizada por Madrid (2005) que la define como "la manifestación falsa de libre voluntad de expresión con intención de engañar verbalmente".

III.2.- CONTEXTO Y FACTORES DE LA MENTIRA INFANTIL

Comenzamos en este apartado planteándonos interrogantes esenciales en nuestra investigación relativos a factores tan básicos como la edad en que aparecen hechos relacionados con la mentira y si el sexo es una variable determinante en su realización.

III.2.1.-La mentira y la edad de niños y niñas

Nos preguntamos: ¿A que edad la niña y el niño comienzan a engañar?

Las opiniones están divididas y además dependen de los planteamientos iniciales que tengan los investigadores; por ejemplo, hay investigaciones que consideran ciertas actuaciones relacionadas con la mentira como conductas innatas, como es el caso de Fodor. Otros las consideran adquiridas como es el caso de Perskin (1992). Por otro lado, depende de si el engaño es considerado no intencional o es consciente y verdadero.

Los estudios del desarrollo del engaño de forma no intencional nos remontan a 1909 con Stern y Stern que consideraban que no aparecía ninguna mentira verdadera antes de los 4 años, pero sí las "pseudomentiras" (excusas, desobediencias,..etc.). Luego a partir de 1932 nos encontramos con los estudios de Piaget ya ampliamente comentados. Unas décadas más tarde Labruyère (citado en Sutter, 1976) dice que las niñas y los niños son "mentirosos disimulados" ya desde los 5 años. Lewis, Starger y Sullivan (1989) demostraron que las "pseudomentiras" se pueden convertir en mentiras intencionadas por medio de un experimento en el que tocar o no tocar un juego en niños puede

convertirse en un caso de ocultación y de expresión de emociones como consecuencia de la socialización (como ya hemos afirmado en la ToM). El experimento lo repitieron como resume Villanueva (2002), Nuñez, Winkler y Sodian (1989) en niñas y niños de 5 años comprobando que era a esta edad cuando ya negaban la verdad después de haber cometido la trasgresión.

En lo referente al grupo de investigadores que sí consideran la mentira consciente y verdadera, nos encontramos con el famoso estudio de Chandler, Fritz y Hala (1989). Para estos autores, el engaño es una conducta espontánea que está presente en niñas y niños, ya que la mayoría, a los 2 años eran capaces de crear o falsear pruebas. Este estudio ha tenido bastantes críticas como consecuencia de que las primeras ideas a la hora de falsear pruebas las daba el experimentador.

La Frérière en la misma época 1988 investigó con niñas y niños de 3 años en un estudio donde se relacionaban aspectos cognitivos con emocionales (ocultar un osito a un experimentador) y comprobó que estas niñas y niños de 3 años no lo consiguieron, pero si los de 5 años. Este trabajo realizado en contextos naturales descubrió ejemplos muy precoces de engaños (19 meses), que estos autores al igual que Nuñez y Rivière (1994) consideraron "ensayos generales" para la vida adulta.

Perskin en 1994 utilizó en sus investigaciones unas "pegatinas" y la "competición por conseguir un objeto" y comprobó que los niños de 4 y 5 años eran según la autora los que presentaban conductas de engaño real. Ekman (1991) sitúa la edad a los 3-4 años junto con Leekman (1991). Sodian (1991) por otra parte, defiende el engaño tardío por medio de experimentos que designa "sabotaje" y que este era más fácil que el engaño que se producía hasta los 5 años. Sin embargo Nuñez y Rivière (1994) concretaron que el estudio de Sodian era complicado en el proceso realizado y que cuando el proceso es más simple la edad varía en sentido descendente. En este mismo sentido de aportar simplicidad a los estudios experimentales, Rusell, Monthner, Sharpe y Tidswell (1991), en Nuñez y Rivière, en una tarea de conseguir engañar para lograr caramelos, los niños de 3 años fallaban (no lo conseguían) y sí lo conseguían las niñas y niños de 4-5 años.

También Leung A.K, Robson W y Lim, S. T (1992) suben la edad entre 5 y 8 años y lo consideran un problema para el futuro. Ruffman, Olson, Ash y Keenan (1993) consideraron que el engaño del niño a los 3 años no es mentalista (ToMM) sino que lo realiza para obtener consecuencias positivas y evitar negativas, lográndose un engaño real a partir de los 4-5 años.

Para Keathnig y Hellpman (2002) la edad varia entre 3 y 6 años y está relacionada con la dominación en el patio y con el liderazgo, sin embargo ya había estudios de Petit, Bakshi, Dodge y Cole (1990) dónde la edad correspondía entre 5 y 8 años.

Asthington (1991) consideraba que los niños son capaces de predecir acciones y modificarlas corroborando sus experimentos en 1998 que se producen engaños reales desde los 4 años.

Para Ajuriaguerra (1992) la capacidad de mentir se inicia sobre los 3-4 años, y es conocida su frase el niño "miente como respira" es natural en él.

TausK y Freud sitúan la mentira o el engaño en la misma edad que el nacimiento del complejo de Edipo.

Gervilla (1987), considera que la niña y el niño en sus primeros años desarrollan lo que se conoce como pseudomentiras o actos sin intencionalidad y que es alrededor de los 7-8 años cuando se desarrolla la mentira propiamente dicha.

Para Stern el niño comete "mentiras reflejas" relacionadas con su afectividad y su familia y se amplían en la escuela. Se inician a los 4 años y es más tarde de 8-9 cuando son reales.

El trabajo de Villanueva, Clemente y Adrián (2000) concluye que las niñas y niños de 3 años presentan una acción intencionada.

Como hemos comentado anteriormente en los últimos estudios realizados por Morales (2005), los niños y niñas engañan a partir de los 3- 4 años y sobre todo con anotaciones (dibujos, marcas y escritura). Incluso engañan antes que verbalmente ya que los niños y niñas de 3 años, según el estudio de la autora no pueden expresar verbalmente el engaño, y sin embargo asumen la propuesta de engañar a compañeros y amigos con marcas y dibujos.

Hasta aquí el recorrido que hemos considerado fundamental para entender el concepto del término mentira aplicado a la edad infantil.

iii.2.2.-Capacidades relacionadas con la mentira infantil

Al hombre siempre le ha interesado conocer los procesos que rigen su conducta así como las capacidades de las que dispone, unas veces para compararse con otras especies, otras para conocer las diferencias y reafirmarse como especie, minimizando las similitudes y justificando sus comportamientos. Por ello es fácil hacerse preguntas como:

¿La mentira es propia solamente de la especie humana?

Hay estudios que han comprobado, como ya hemos visto, hechos de mentira en primates y en mamíferos superiores como ballenas, delfines, aves en situación de crianza o de alimentación, incluso insectos pero siempre según estos estudios en relación con la protección de su supervivencia. Por otro lado Keenan profesor de la Universidad de Montclair (Harrub 2006) se lamentó: "Muy pocos animales mienten, excepto tal vez unos pocos simios. La mentira es uno de los sellos distintivos de los seres humanos ya que en ella intervienen el lenguaje y la conducta moral, y desde ese punto de vista solo mienten los seres humanos.

¿Es genética la tendencia a mentir? ¿Se hereda?

Los doctores Hartshore y May (1928 – 1930) consideraban que la educación y el ambiente familiar no son la causa de la conducta. Estos estudios fueron muy criticados al igual que los de Cadoret y Crowe (1983), los de Cloming Reich y Guze (1978) ya que siguieron la misma línea investigadora. También Armentia (1957) ha relacionado estos dos conceptos la herencia y la mentira, apoyándose en estudios en dónde considera que de padres con tendencias delictivas los hijos presentaban una tendencia hacia la mentira.

Según el profesor Keenan, (2004):

"existen algunas buenas razones que supuestamente se remontan a 5 millones de años atrás"... "Mentir ha jugado un papel clave en nuestra evolución, haciendo que los humanos sean humanos. Esta es una de las habilidades cognitivas más asombrosas, sofisticadas y avanzadas que tenemos. Toda la evidencia indica que nosotros estamos genéticamente programados para mentir. El mentiroso tiene esa ventaja sobre usted".

Por ello para él, el gen de la mentira es transmitido. Mentir es simplemente un producto de la evolución. Keenan está de acuerdo con Simpson (1967), cuando comentó que la "moralidad surge solamente en el hombre" reconociendo (consciente o inconscientemente) el hecho de que la moralidad es algo único en la humanidad y mentir atenta contra la moralidad.

Después de sostener que toda persona miente, Keenan anotó: "La persona promedio dice por lo menos una mentira por día" (citado en D' Aurizio, 2004).

¿El hecho de mentir es más propio de un sexo que de otro?

Para Wallon (1949) las niñas se encuentran más propensas a realizar hechos de mentira, en la misma línea presentan investigaciones Epstein & Wyer (1993) pero no podemos

hacer afirmaciones definitivas con tan pocos estudios experimentales relacionados con la mentira y el sexo. Por otro lado según Alarcón (1982) en 3 a 6 años podemos constatar que las niñas inician este comportamiento más temprano debido a su mejor manejo del lenguaje. Hasta los 6 -7 años los comportamientos van paralelos en niñas y niños, es a partir de los 7 años cuando el hecho de la mentira se acentúa más en niños.

No obstante el plantearnos actualmente el problema de la mentira infantil desde el punto de vista de sí es más propio o superior en uno u otro sexo, en primer lugar adolece de investigaciones profundas y por otro lado es claro que el desarrollo socioeconómico está propiciando sociedades muy dinámicas y complejas, como sabemos, que nos remiten a la superación actual de la discriminación de sexos ante actividades como la investigación, educación, la elección, decisión y desempeño de profesiones, así como en situaciones como el vestir y otras costumbres porque se ha extinguido la diferenciación de los conceptos de sexo débil y sexo fuerte (referido a hombre y mujer). No obstante, para Keenan (D`Âirizio 2004) la mujer tiene más facilidad para controlar todas las perspectivas de una determinada situación y dice: "Usted está en mejor condición cuando puede detectar una mentira; usted tiene más control", (refiriéndose al sexo femenino).

¿Hay características personales relacionadas con la propensión a mentir?

Hay autores como Le Senne (1957) que consideran que hay características personales que favorecen el mentir como son la emotividad y la actividad, que producen un carácter más nervioso, más predispuesto a la mentira.

También Casi y De Paulo (1996) consideran que la seguridad/inseguridad infantil predispone al hecho de la mentira y viceversa, hay niñas y niños que desarrollan fenómenos de ocultación ante agresiones (maltrato físico, psicológico, sexual etc.) y se producen niñas y niños tímidos, introvertidos y poco sociables que se defienden con la mentira.

Otra característica infantil que se ha relacionado con la mentira es la imaginación y la fantasía (tomadas como sinónimos). Se ha escrito bastante sobre si niñas y niños son imaginativos y fantasiosos, muchas mentiras se han "perdonado" considerando que el autor o la autora es imaginativa. En general autores como Vigostky (1978) han hablado de la imaginación en el mundo infantil, para él, es un juego sin acción que realiza la infancia y que es menor su incidencia que en el adulto como consecuencia de que el adulto posee más experiencias. Para Warnock (1980) que se apoya y recopila las ideas de Locke, Berkeley, Hume, Kant y Sastre, afirma que la imaginación es la facilidad para crear imágenes.

Pero no todos los autores le han dado al concepto de imaginación un valor positivo, cuanto menos relacionado con la mentira. Montessori (1950) afirmaba sorprendentemente que "Hay que eliminarla cuanto antes de la vida de niñas y niños".

¿Qué otras capacidades se relacionan con la mentira?

Para los autores de la ToM, las niñas y niños de 3 y 4 años tienen la capacidad de diferenciar entre realidad y fantasía (cuentos y vida real) con bastante precisión, es más, para Leslie (1987), distinguen entre realidad e imaginación gracias a un mecanismo denominado "decompiling" que es operativo desde el segundo año de vida. Estas ideas sobre la fantasía y la realidad nos recuerdan al concepto de juego simbólico ("jugar a hacer como si..."), que aparece sobre los 2 años de la vida. Comprender la distinción realidad no realidad es uno de esos tipos de conocimiento.

Estudios realizados con procedimientos agradables (observar muñecos, tomar alimentos...) para recoger información, han mostrado que las niñas y niños de 3 años saben distinguir entre entidades reales e imaginarias (Harris, Brown, Marriott, Whittall y Harmer, 1991; Johnson y Harris, 1994; Phelps y Woolley, 1994; Wellman y Estes, 1986; Woolley, 1995; Woolley y Phelps, 1994; Woolley y Wellman, 1990; Harris, 2000; Woolley, 1995) en Moreno (2005). A los 2 años, comienzan a apreciar las diferencias entre objetos reales, sus representaciones pictóricas o modelos, siendo un poco más adelante, cuando comienzan a apreciar diferencias entre actividades físicas y mentales (por ejemplo, sueños, imaginaciones y pensamientos).

Entre los 3 - 6 años de edad, las niñas y niños también llegan a comprender la distinción entre seres reales y sobrenaturales. Aunque es cierto que a los 6 años todavía algunos mantienen ciertas creencias sobre seres sobrenaturales (Harris et al., 1991), y tienden a no comprender que los monstruos y fantasmas son entidades imaginarias irreales (Wellman y Woolley, 1990). Además de adquirir conocimiento sobre la distinción realidad-no realidad, los pequeños también comienzan a usar este conocimiento con distintos propósitos. Por ejemplo, demostraron que niñas y niños generalmente, usan su conocimiento de la realidad para explicar acontecimientos físicos y solo recurren a explicaciones mágicas cuando un fenómeno contradice sus expectativas o no se puede explicar con su conocimiento del mundo real. Woolley y Phelps (1994) averiguaron que muchas niñas y niños también aplicaban su conocimiento sobre la distinción entre realidad e imaginación para responder a preguntas prácticas de los adultos, por ejemplo cuando rompen un objeto, dicen que ha sido un fantasma.

Delval (1999) destaca la importancia del juego simbólico para la representación de una experiencia de forma simbólica, y para los autores de la ToM el juego simbólico es la demostración de la capacidad de niñas y niños de diferenciar la realidad de la fantasía. Para Gervilla (1997) una niña o un niño dotado de gran imaginación y fantasía, con frecuencia aparece como mentiroso sin embargo para otros autores como Ferraris (2000) la imaginación es la reelaboración de lo ausente y en ella influye la subjetividad.

Con respecto a la fantasía, Brian Lamb (2004) dice que es cierto que a niñas y niños les gusta jugar con la fantasía, pero también conocen la diferencia entre fantasía o realidad desde la edad de tres años. Hay bastante evidencia de que desde esa edad, pueden recordar qué información viene de experiencias reales o imaginarias. Sin embargo, sigue diciendo a Lamb, si el entrevistador crea una situación que evoca a la fantasía y hace preguntas cuando están rodeados de juguetes y muñecos o pidiéndole que simulen y "piensen que este muñeco es él y este muñeco soy yo" es probable que usen la fantasía más que cuando se les pregunta en otros escenarios.

Para Antunes C. (2000) **la inteligencia** operativa, definida como la capacidad que nos lleva a elegir la mejor opción para solucionar dificultades y problemas en todos los aspectos o ámbitos de la vida, desde el punto de vista del comportamiento inteligente infantil, está bastante relacionada con la mentira infantil (a la vez que con la adulta) ya que muchos actos de mentira lo que pretenden es optimizar o subsanar situaciones que en un momento determinado pueden presentarse. En este mismo sentido también nos interesa la definición de Díaz Esteve (2001) para el que la inteligencia es actuar con propósito y/o de anticipación a diferentes situaciones y operar eficazmente en el medio. Vemos como ésta visión de inteligencia está muy relacionada con la Teoría de la mente y con el tema del engaño ya que como mencionamos en el capítulo anterior de bases psicopedagógicas, la mentira juega con lo que presuponemos que otra persona conoce o no. También autores como Gardner, (1982, 1983,1993) definen la inteligencia como un factor múltiple (lingüístico, numérico, intrapersonal, interpersonal.) con la capacidad para resolver problemas cotidianos, con la capacidad para generar nuevos problemas para resolver, y la capacidad de crear productos y ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural.

Son muchas como vemos las definiciones que hay de la inteligencia, pero nos interesa sobre todo la relación con la mentira, de la que hay diversas opiniones, a veces contrapuestas. El debate pues está abierto entre inteligencia y mentira:

- Hanshorne y May (1950), un clásico en este tema, afirman que las niñas y niños inteligentes mienten menos, son más conscientes de sus limitaciones y de sus posibilidades.
- Por su parte Barton. R, (1976) expone que las niñas y niños más inteligentes mienten más para hacer trampas, esforzarse menos y ahorrar energías y lo hacen de mejor forma para no ser descubiertos.

También la **memoria** está muy relacionada con la mentira, ya que cuando se realiza un hecho de mentira la niña y el niño necesitan recordar que opción se tomó, además si se ha hecho un relato o discurso, se deberán recordar los detalles de dicha actuación. El que no esté seguro de su memoria, debe abstenerse de mentir decía ya Montaigne en el siglo XVI.

Para los autores de la teoría del procesamiento de la información Hard y Jakson (1999), la memoria es la base que garantiza el almacenamiento de los contenidos. Además, la memoria según Delval (1997), es una de las capacidades más importantes para todo aprendizaje, en especial en edad infantil. Su relación con la mentira se ve reforzada ya que los discursos sobre hechos falsos, las ocultaciones, las informaciones falsas o modificadas, han de ser recordadas para seguir adelante con la conducta transgresora que se ha realizado.

En estos últimos años con el desarrollo de la Inteligencia Emocional se contempla la posibilidad de engañar y conocer los signos de la mentira a través también de los gestos, al igual que por la expresión de sentimientos. En esta misma línea hay que destacar el papel de la empatía, ya que el hecho de la mentira presupone que el ponerse niñas y niños en el lugar del otro posibilitará el hecho en sí del engaño.

Por ello no queremos olvidar los sentimientos y la importancia que tienen en el desarrollo de la persona así como su relación con los hechos de la mentira. Si entendemos la autoestima, como el sentimiento de quererse a sí mismo, aceptando lo propios logros y limitaciones, su relación con el autoconcepto, comprenderemos que está directamente relacionada con la confianza en sí mismo y en los otros, nos sabremos querido/a, es la aceptación del resto de nuestro grupo de referencia, la motivación por el logro, la superación, la capacidad de aceptar los propios fallos y limitaciones, si sabemos qué conocemos de nosotros mismos y que valoramos positiva o negativamente, no necesitaremos hechos de mentira para relacionarnos con los demás, ya que la autoestima es un sentimiento que se expresa con los hechos y que se va construyendo en relación con los demás.

Una niña o un niño están construyendo día a día el concepto de sí mismo:

- Va formándose una idea de quién es, si gusta o no, si es aceptada/o.
- Irá creándose unas expectativas acerca de sus posibilidades.
- Se encontrará bien, consigo mismo o por el contrario a disgusto.
- Se creará un clima, un tono emocional, y una predisposición bien a disfrutar con los retos de la vida; o en su caso a padecer, a lamentarse, a ver lo negativo y a mentir.
- Disfrutar, retarse, contemplar la vida desde una perspectiva positiva, de trabajo, con curiosidad, con facilidad para la empatía, con aliciente, desde un punto de vista creativo, intentando superar los problemas.

Por el contrario angustiarse, ser incapaz de ver lo positivo, abrumarse ante cualquier problema, retirarse, o ponerse una máscara son consecuencias de falta de autoestima y características muy propicias para la mentira.

Los autores que relacionan autoestima y mentira infantil los encontramos ya en 1933 donde Stern, nos hablaba de relacionar las primera mentiras con la culpa, la evitación de regaños y a la autoestima. También Hoogenraad & Mckenzie (1995), y Gervilla (2000) afirman que parecerá como mentiroso un niño/a que quiera ocultar su debilidad. Así mismo se expresa Catalán Vitrina (2000):

"Las niñas y niños y a veces los adultos, llevados por la inseguridad y desconfianza en nuestra capacidad de ser aceptados tal como somos, podemos caer en la tentación de mentir para adornar aquí y allá nuestra historia y nuestras habilidades de forma que causemos una impresión favorable en las demás personas".

Así también se expresa Tierno B. (2001) cuando comenta que la autoestima se ve alterada por el sentimiento de culpa ante una mentira.

De la falta de autoestima se derivan otras consecuencias como el sentimiento de culpa Pavón T. (2002), la vergüenza, la necesidad de aprobación social, el desarrollo de la autonomía, el desarrollo de la conciencia moral (Kohlberg) y el desarrollo de la empatía. Según Harris (1992) las emociones se originan o dependen de dos aspectos fundamentales. Por una parte, de nuestra responsabilidad personal, y de otra, conforme a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores).

La mentira se produce por situaciones adversas o muy deseables, relacionadas con los sentimientos y las emociones, y la niña y el niño la utilizan como mecanismo de defensa ante situaciones personales en las que están en juego esos sentimientos debido a situaciones como las siguientes:

- Una represión de un deseo o una necesidad con una falta de racionalidad evidente, fingida u otros
- Una negación e inversión ante una demanda no sublimada.
- Proyecciones de miedos, ansiedades.
- Un aislamiento real o imaginario como consecuencia de una inatención selectiva.
- Una regresión por celos.
- Por el autoengaño en el que a veces queremos vivir.

Respecto al **lenguaje** y la mentira infantil, Victoria Talwar y Kang Lee (2002) han examinado el comportamiento del mentiroso/a de 3 a 7 años de edad, pero no como la mayoría de estudios previos que se centran en si se miente o no, fueron más allá e investigaron si las mentiras de los niños tuvieron éxito al engañar a otros.

En una situación de resistencia a la tentación donde se motiva a cubrir una trasgresión, parece que incluso desde los 3 años tienen éxito en el control de la comunicación no

verbal. Ningún estudio, hasta el momento había examinado la habilidad de niños más mayores en el control de la comunicación no verbal.

Tampoco había un examen directo de la habilidad infantil para ejercitar el control de comunicación semántica. En la mayoría de los casos, solo se pidieron respuestas simples como "sí" o "no" (Lewis et al., 1989), o "Me gusta" y "No me gusta" (Feldman y White, 1980; Moreney y Krauss, 1982). No se hizo ninguna pregunta de seguimiento para evaluar si los niños podían ampliar su mentira más allá de una simple respuesta.

Un estudio posterior de Polak y Harris (1999) examinó indirectamente la habilidad de los preescolares en el control de la comunicación semántica. Preguntaron a niñas y niños de 3 y 5 años sobre las características de un muñeco que decían no haber tocado ni visto. La mayoría no pudo fingir ignorarlo. Sin embargo, como el centro de su estudio no era, si los niños tenían éxito en el control de la comunicación semántica, los investigadores no examinaron si los niños lograban engañar a otros, ingenuos a su trasgresión.

Para examinar el control de la comunicación semántica, Polak, Harris (1999) y Lee y cols., (2002) hacen preguntas sonda de seguimiento sobre qué pensaba el niño/a que era el muñeco (objeto del estudio). No era de esperar que un mentiroso hábil revelara la identidad real del muñeco que había mirado furtivamente. Sin embargo Lee, mostró las transcripciones de todas las respuestas a un grupo de adultos ignorantes, para examinar si eran capaces de diferenciar entre los mentirosos y no mentirosos, basándose solamente en la información semántica. No lo consiguieron. Basados en estudios previos, esperaron a que las niñas y niños mintieran en la situación de resistencia a la tentación, aumentando el número de mentirosos con la edad.

En cuanto al control de la comunicación no verbal y semántica plantearon la hipótesis de que la habilidad de los pequeños mentirosos al enmascarar sus comportamientos expresivos verbales o no, aumentaría con la edad, y los adultos ignorantes encontrarían dificultades para distinguir entre los mentirosos y no mentirosos conforme aumentaba la edad de niñas y niños.

En este procedimiento, los niños y niñas mentirosos se enfrentaron a dos objetivos conflictivos:

- 1) se les motivó a esconder el hecho de que habían mirado furtivamente, porque no pudieron conformarse con la instrucción del experimentador, y
- 2) también se les motivó a adivinar la identidad del muñeco correctamente para ganar una recompensa, porque el experimentador prometió un premio si se adivinaba correctamente.

En la situación de resistencia a la tentación, más del 70% miraron furtivamente el muñeco. Cuando se preguntó sobre ello, surgió una diferencia de edad, pues sólo la mitad de los niños/as de 3 años mintió mientras que la mayoría de los mayores no dijeron la verdad. Estos resultados reproducen con exactitud los descubrimientos de Lewis y sus colaboradores. En sus estudios, un 50% de los niños/as de 3 años mintieron (Lewis et al., 1989) y a partir de los 3 años de edad la mayoría de los niños mintieron (Lewis, 1993). Lewis, Cleland, Kawakami y Kawakami (2000 en Lee, K. (2001) encontraron una proporción similar de mentirosos en Japón. Polak y Harris (1999) encontraron que 8 de los 27 que miraron de 3 años mintieron sobre haber mirado al muñeco mientras que solo 1 de los 30, de 5 años lo hicieron.

En otros estudios que usaban paradigmas distintos se obtuvieron modelos de resultados similares. Por ejemplo, Peskin (1992) comunicó valoraciones de mentiras de un 20% en niños de 3 años y un 87% en niños de 5 años en un juego competitivo. Tomadas juntas, estas averiguaciones sugieren que el comportamiento mentiroso en general puede surgir y desarrollarse rápidamente durante los años de preescolar.

Este modelo de resistencia a la tentación se ha observado entre niños/as americanos, canadienses, británicos y japoneses. Por lo tanto, hay evidencia convergente para sugerir que este modelo de edad es un fenómeno común. Sin embargo, se necesitan estudios posteriores para determinar si este descubrimiento desde estudios de laboratorio puede generalizarse a escenarios naturales. Según Lee, debe destacarse que las trasgresiones cometidas en el laboratorio son a menudo de menor importancia y no conducen a ninguna consecuencia negativa, lo que puede diferenciarse de las trasgresiones de los niños/as en casa y en colegios. Por ejemplo, en escenarios naturales, muchos pequeños pueden cometer trasgresiones como violencia física contra otro niño o niña y provocar daño a la propiedad (Newton et al., 2000; Smith et al., 1997 en Lee 2001).

Estas trasgresiones obviamente son más serias que mirar o tocar un muñeco en el procedimiento de resistencia a la tentación. La consecuencia de ser pillado cometiendo tales fechorías es también más grave.

Por lo tanto, los niños/as de 3 años pueden estar más motivados para mentir en estas situaciones que en el procedimiento de resistencia a la tentación, pero también que puedan inclinarse generalmente más a confesar a pesar de la gravedad de su trasgresión.

Hasta la fecha, no existe ninguna evidencia empírica para confirmar estas posibilidades. Estudios diseñados específicamente pueden ayudar a abordar este tema. Por ejemplo, las observaciones naturalistas pueden usarse para obtener la frecuencia de las confesiones de niños/as de 3 a 5 años después de cometer las trasgresiones.

Los experimentos de laboratorio, si es éticamente posible, pueden usarse también para manipular la gravedad de las transgresiones (por ejemplo, daño a la propiedad en vez de mirar furtivamente) y para examinar si dichas manipulaciones resultan en modelos de edad distintos.

Para Le Gaufey (1995) "los seres humanos, hombres y mujeres, tienen que arreglárselas con el arte de hablar y su necesidad de expresarse. Si hablamos, se puede mentir. Es importante poder mentir". Esto es algo que cada niño/a descubre con sus experiencias en la relación con el entorno. El autor considera el lenguaje como una facultad fundamental para el ser humano y además relacionado íntimamente con la mentira.

El hecho de mentir es muy importante porque si no se pudiera realizar no se podría hablar. Mentir forma parte de la naturaleza humana. Para Le Gaufey entre los 2 y los 4 años se produce esta situación y si no ocurre este descubrimiento, se podrá dudar de su futura salud mental infantil. La capacidad de mentir nos muestra la posibilidad de jugar con la lengua e ir comprendiéndola y modificándola paulatinamente.

También Estrada y col (2002) del trabajo realizado con los niños/as dedujeron que la mentira se encuentra enteramente ligada con el lenguaje.

Muchos son las autoras y autores que concluyen en sus estudios la importancia del lenguaje para poder mentir, Sutter (1976), Gervilla (2000) Estrada y cols (2002).

Hernández (2005) en su trabajo reconoce la importancia del lenguaje pero amplía las posibilidades de mentir y aporta otros factores como las anotaciones ya sean por medio de la escritura y/o el dibujo para realizar hechos donde aparezca la mentira ya en niñas y niños desde los 3 años, para el investigador, a estas edades niñas y niños ya son capaces de producir falsas pistas para mentir.

III.2.3.- Mentira y sociedad

Para seguir comprendiendo los procesos implicados en los hechos de las mentiras nos cuestionamos situaciones que desde una perspectiva social y desde el mundo del adulto, hemos de tener en cuenta.

¿Detectamos los adultos las mentiras de niñas y niños?

Como hemos comentado anteriormente, los evaluadores adultos no pudieron diferenciar entre los mentirosos y los que decían la verdad en estudios realizados por Lee. Este descubrimiento está también en línea con estudios previos donde la precisión de los

adultos en detectar las mentiras de otros adultos está normalmente por debajo de 60 % (De Paulo, Stone y Lassiter, 1985; Ekman y O' Sullivan, 1991).

Esta pobre proporción de detección de mentiras se consiguió a pesar de que se les dijo a los evaluadores adultos del estudio y que esperaran una proporción alta de mentirosos (50%) y fue entonces cuando se les motivó a diferenciar mentirosos de no mentirosos. Ya que en situaciones de la vida real, los adultos normalmente no esperan que sus interlocutores les mientan. Además, hay una carga social y emocional asociada a la sospecha de que otro individuo mienta (De Paulo y Jordan, 1982), y por lo tanto los adultos tienden a pasar por alto ciertas pistas que da el mentiroso.

Como consecuencia, la proporción de detección del mentiroso puede ser aún más baja en situaciones de vida real con las consiguientes conclusiones para el mentiroso/a.

Debe destacarse que el estudio al que nos referimos y todos los previos pidieron a los adultos que detectaran las mentiras de niños/as que no les eran familiares. Es posible que los individuos que los conocen (por ejemplo, sus propios padres y profesores) puedan ser mejores detectando sus mentiras debido a las amplias interacciones de los adultos con los niños/as.

La dificultad de los adultos para diferenciar entre los comportamientos no verbales de los mentirosos y aquellos de los no mentirosos podría deberse al hecho de que los adultos no eran buenos detectores de mentiras o a que los pequeños eran habilidosos ejercitando un control de la comunicación no verbal.

Los dos análisis de los comportamientos no verbales de los niños/as sugirieron que:

- Primero, los tipos de comportamientos no verbales mostrados por los mentirosos eran muy similares a aquellos mostrados por los no mentirosos.
- Segundo, los comportamientos no verbales mostrados por los mentirosos al mentir eran la mayoría positivos: hacían contacto visual con el experimentador, sonreían; sus expresiones faciales parecían relajadas y confiadas; y cuando hablaban, su discurso tenía un tono de voz positivo. Solo tres tipos de comportamientos negativos (mirar a otro lado, ponerse nervioso y no vocalizar) alcanzaron el 20%. Sin embargo, los no mentirosos también mostraron estos comportamientos en una proporción similar. Estos descubrimientos son consistentes con la conclusión general de Lewis et al. (1989) de que los mentirosos tienden a mostrar expresiones positivas a la vez que intentan esconder su trasgresión (ver también Saarni, 1984). Los resultados no apoyaron las conclusiones de aquellos estudios anteriores (por ejemplo, Feldman et al., 1979; Morency y Krauss, 1982 en Lee 2001) que afirmaban que los niños no son buenos en el control de la comunicación no verbal hasta una infancia más tardía.

En conclusión los mentirosos de 3 años de edad muestran comportamientos no verbales similares a los que muestran los niños que dicen la verdad.

Aunque estos resultados demuestran que los niños/as de 3 años son hábiles ejercitando el control de la comunicación no verbal, tienen un pobre control de comunicación semántica. Al preguntarles sobre su conocimiento del muñeco objetivo, en lugar de simular ignorancia o fingir una respuesta incongruente con su conocimiento verdadero pero congruente con su mentira, la mayoría de ellos se implicaron creando respuestas inconsistentes con su mentira. Por lo tanto, en vista de estos resultados, parece que los niños/as menores de 6 años en su totalidad todavía tienen que desarrollar todas las habilidades necesarias para engañar con éxito a los adultos.

¿La sociedad incita a mentir?

En cuanto a la mentira social, hay autores que la entienden como un tipo más de las que podemos encontrar y la definen como hipocresía (Pellegrino (1991).

Las mentiras son la base de la sociedad; de hecho, ésta funciona gracias a la mentira, todo el mundo se ha acostumbrado a ella decía ya Twain, M (1884). También y mucho más tarde para Mendieta, I. y Goikoetxea J.M. (2003) la mentira cumple una función social y elaboran su tesis aportando sugerencias; en el mismo sentido se expresa Liaño (1989) González Marín (2001), Bettetini, M (2002) y otros.

Hay autores que entienden que la sociedad necesita para funcionar un tipo de mentiras, llamadas piadosas, blancas o "mentirijillas" que usamos continuamente en nuestras relaciones y en la vida cotidiana.

Pero ¿mienten más unas sociedades que otras? Estudios culturales en distintos pueblos nos orientan sobre el diferente tratamiento que tiene el hecho de mentir, así por ejemplo en China, en África en pueblos masais y en algunas zonas de Europa la ocultación se desarrolla, pero es más delito mentir en China que en otras culturas Kang Lee (2001).

La sociedad es entendida generalmente como facilitadora de experiencias que desarrollan al individuo para llegar a ser un sujeto de pleno derecho. La sociedad en general enseña a sus miembros a ocultar información, manipularla, y decir medias verdades. Para Ekman (1991) sin mentir la vida resultaría muy difícil socialmente. Así mismo Sotillo y Rivière (2001) consideran el engaño y la mentira como poderosos instrumentos para navegar en el complejo mundo social.

Kang Lee (2001), examinó si los niños pequeños son capaces de mentir con éxito para esconder sus transgresiones, si son capaces de considerar factores situacionales a la

hora de decidir mentir o decir la verdad, y si el comportamiento mentiroso de los niños está relacionado con su comprensión conceptual y moral del engaño verbal. En un segundo bloque de estudios investigó la habilidad de los niños pequeños para mentir con propósitos pro social (por ejemplo, mentiras blancas).

El estudio concluyó que:

- 1) la mentira con propósitos tanto pro sociales como antisociales ocurre temprano en la infancia y se desarrolla rápidamente;
- 2) los niños pequeños son mentirosos adoptivos que deciden mentir o decir la verdad de acuerdo a situaciones sociales específicas;
- 3) la comprensión conceptual y juicios morales de los niños sobre la mentira no están relacionados con su comportamiento real.

Algunos comportamientos y valores sociales no se corresponden con los que en un principio se deberían desarrollar y se ofrece el modelo contrario:

- Ambición desmesurada por solidaridad.
- Menosprecio de personas y opiniones por respeto.
- Justificación de las acciones en vez de responsabilidad.
- Deshumanización por empatía.

La escuela y la familia deben ejercer de elemento socializador positivo ya que a veces la sociedad y la familia favorecen la mentira social, la comodidad y la incoherencia. Los niños aprenden a mentir de la gente que les rodea.

Los padres y profesores enseñan a los niños formas sutiles y no tan sutiles de contener su honestidad. "Mira que hombre más raro", dirá un niño. "No me gusta esto", dirá sobre el regalo de su abuela. "No quiero", dice de la comida que no sabe bien. Los adultos enseñan poco a poco a los niños que este tipo de honestidad no es siempre bienvenida que hay una línea muy estrecha entre decir la verdad y no herir a otras personas.

Los niños también observan la mentira activa de los adultos en sus vidas. Un estudio de investigación de Frances Stott, (2004) descubrió que los adultos admiten mentir una media de 13 veces a la semana.

Todos decimos mentiras de conveniencia, y la infancia observa y aprende, pero no siempre literalmente. Además nuestra sociedad fomenta casos como los Reyes Magos, el Ratoncito Pérez, que del mundo imaginario de los adultos pasan a la realidad de niñas y niños.

¿Mienten todas las culturas?

Durante las últimas dos décadas ha habido una extensiva investigación sobre los conceptos y evaluaciones morales de la mentira en adultos y niños/as (Lee, 2000). La literatura existente, sin embargo, según este investigador, tiene dos limitaciones importantes. Primero, el conocimiento actual sobre el concepto de la mentira ha derivado exclusivamente en estudios que implicaban participantes occidentales y segundo, aunque ha habido una cantidad considerable de investigación sobre las evaluaciones morales de la mentira de niños/as occidentales, solamente una (Lee, Cameron, Xu, Fu y Borrad, 1997) ha examinado las evaluaciones morales de la mentira de individuos no occidentales.

Esta falta de datos transculturales no aclara si nuestros conceptos y juicios morales de la mentira son universales o culturalmente específicos.

De forma específica, se realizó un estudio para cubrir este agujero en la literatura y ampliar los descubrimientos de Lee et al. (1997), en él se mostraron a los niños canadienses y chinos historias que incluían personajes de cuentos de niños que llevaban a cabo actos pro sociales o antisociales de manera intencionada. Cuando el profesor preguntaba de los personajes de las historias sobre quién había cometido el acto, niños y niñas mentían o decían la verdad y se les pidió que evaluaran las afirmaciones verbales de los personajes de la historia.

En general, no había diferencias transculturales en las evaluaciones de los niños /as de la mentira o la verdad en situaciones antisociales.

La principal diferencia transcultural está en situaciones pro sociales, en las que las niñas y niños chinos valoraron menos la verdad, y la mentira más positivamente que los canadienses; estas diferencias aumentaban con la edad. Este efecto transcultural refleja el impacto de un énfasis cultural chino sobre la humildad y la modestia en las evaluaciones morales de las niñas y niños chinos. Además, con una aculturación en aumento, el énfasis en la modestia los lleva a creer que mentir por razones de modestia tiene un valor moral positivo, mientras que decir la verdad sobre buenos actos es moralmente indeseable.

Como Lee et al. (1997) se centraron exclusivamente en los niños/as, no está claro si hay diferencias transculturales similares en el juicio moral entre adultos asiáticos y occidentales en situaciones de modestia.

En cuanto al concepto de la mentira, Lee (2000) afirmó de que tanto chinos, al igual que sus homólogos canadienses, clasificaban una afirmación falsa sobre un buen acto como una mentira.

No queda claro si los adultos chinos hacen las mismas clasificaciones en las mismas situaciones.

III.3.- LOS MÓVILES DE LA MENTIRA INFANTIL

Los motivos por los que las niñas y niños mienten son muy variados (Sutter 1976, Ekman 1977, Gervilla 1882, Hernández 1982, Rivière y Nuñez 1999, entre otros) depende, como hemos visto de muchos factores personales y situacionales, del contexto y de las ventajas o inconvenientes que se derivan para ellas y ellos. No obstante podemos enumerar algunos de los móviles más frecuentes que llevan a niñas/os a la mentira ya sea por situaciones de juego, por conseguir la predilección del adulto, para evitar un disgusto, para proteger a su grupo de pertenencia, por interés, por evitar situaciones vergonzosas o por autoestima, por placer, por timidez o temor para evitar sanciones y por ser creído ante situaciones cuestionables.

Desarrollamos a continuación los móviles citados.

a.- La mentira en la infancia para investigadores como Piaget, o Ekman, se funde con el juego. Niñas y niños juegan desde que nacen, desde la cuna toma conocimiento del mundo que le rodea, jugando a manipular los objetos que se le dan, pero hacia los dos años, aparece un juego particular en el que el niño es capaz de "hacer de..." a "hacer como..."; es lo que ya hemos conocido como el juego simbólico.

Para algunos autores, este juego simbólico es la primera sede de la "mentira", sin embargo para otros, en este juego es dónde niñas y niños ejercitan al máximo su imaginación, pero saben perfectamente lo que dicen y hacen son conocidas situaciones en donde niñas y niños afirman: "no es verdad, es jugando !" porque es el autor/a de los hechos.

La niña y el niño son siempre actores y autores de sus comportamientos y conductas, como tales actores en el juego ensayan sus capacidades y representan cada día un rol distinto "juegan a ser" en este juego combina la realidad con la fantasía e imitan e interpretan, pero cada uno sujeto protagonista, sabe siempre dónde empieza y dónde terminan sus juegos, en este mismo proceso de juego se transforma identificándose con los personajes y llegando a creer lúdicamente que es verdad lo que es fantasía, pero sí logrando desentenderse de la realidad. Son capaces de utilizar un gran número de símbolos y de montar historias con varios personajes haciendo ellos mismos las preguntas y las respuestas. Esta forma de juego, en principio sin sentido, resulta útil en la infancia, ya que permite el aprendizaje de múltiples y diferentes papeles sociales. Este desdoblamiento dentro del juego es a veces un llamamiento, un reclamo, una

reivindicación por parte de niñas y niños hacia sus padres para decir que son capaces de interpretar papeles como "niños reales" y como "niños fantásticos".

Sin embargo es preciso que los padres y educadores no se dejen llevar por estos juegos infantiles, pretextando su inocencia y su encanto, permitiendo su introducción en la vida de cada día, justificando hechos reales con juegos para evitar reprimendas y castigos cuando se han visto sorprendidos/as en situaciones comprometidas. Resulta curioso comprobar como también a los adultos les interesa justificar acciones por medio del juego.

b.- Los niños y niñas también son capaces en muchas ocasiones de mentir para perjudicar a alguien, por tal de conseguir siempre el amor de predilección de los adultos.

Freud (Lapidus 2005) mostró que niñas y niños no eran tan inocentes como se creía. En particular las rivalidades entre hermanos y hermanas no son siempre palabras vacías, los niños y niñas temen ante todo perder el amor de sus padres o el afecto de una persona a la que estiman.

Así, pues, ven siempre con algo de celo el hecho de que se interesen por ejemplo un hermano pequeño, una hermana o un compañero. La llegada a la escuela puede provocar también momentos de intencionalidad para perjudicar a alguien.

c.- Niños y niñas en sus primeros años son investigadores natos, su deseo de actuar, prescindiendo de acudir a la ayuda del adulto, para conocer la realidad, es lo que les lleva en muchas ocasiones a mentir por saber la verdad. No conocen la verdad y para ellos la verdad es lo que dice el adulto. Pero muy a menudo el adulto no le dice lo suficiente y este último desea a veces saber más y le gusta "probar" los objetos, las cosas e incluso a las personas. Esta forma de mentira es muy frecuente, y poco conocida por los educadores, está emparentada con el comportamiento de esos niños que repiten las palabras "escuchadas", sencillamente para saber lo que quieren decir o significar la reacción que estas palabras desencadenan en el adulto, la aclaración de su sentido.

d.- Respecto a la mentira infantil expresada para evitar un disgusto, contrariamente a lo que algunos creen, los niños son muy sensibles al dolor que puedan provocar en sus padres y educadores determinados hechos causados por su curiosidad o su torpeza, sensibilidad que actúa dictada a veces por el interés, puesto que los padres son susceptibles de reaccionar de una manera más o menos agradable o enojada al disgusto que se les ha causado y por ello se produce una ocultación, o una mentira.

Evidentemente, se trata, de justificaciones montadas con toda intención, para obtener un objetivo bien preciso: justificar su temor por medio de una historia que le parece lógica para conseguir la atención de los adultos.

Para Talwar V. y Kang Lee (2002) los niños de 3 años ya mienten para esconder sus transgresiones.

e.- Para proteger a uno o varios grupos de pertenencia de cara al adulto, las niñas y niños forman una comunidad relativamente cerrada y tratan en la medida de lo posible, de preservar esta intimidad señalando la diferencia entre los adultos y ellos mismos. Se instaura una solidaridad entre ellos. Algunas niñas y niños mienten deliberadamente por su sentido de pertenencia y amor a sus progenitores para ocultar a los otros lo que ocurre en su familia.

Los educadores y trabajadores sociales que en tales casos, desearían ayudar a la niña y al niño y sustraerles de situaciones negativas, tropiezan con un silencio con el que se rodea ese tipo de cosas. No logran los adultos saber realmente lo que ocurre y por lo tanto ven fracasar su buena voluntad y su acción comprometida en muchos casos. Es evidente que el grupo familiar desempeña por tanto un importante papel y si bien se puede llegar a mentir dentro del grupo familiar para obtener ventajas afectivas, también ocurre a menudo que se recurre a la mentira para defender o disimular el comportamiento comprometido de su padre, su madre o su hermano, convencido plenamente que lo que hace está bien.

f.- Otro móvil es el interés infantil evidentemente afectivo. Se busca por todos los medios suscitar pruebas de afecto y amistad con la mentira sobre algo falso que le pasa. Sólo buscan acaparar el cariño, el interés y la atención de los demás. A veces se convierten en observadores de la reacción que su mentira ha suscitado en los adultos que le rodean. Para conseguir algo que desea, el niño recurre a la mentira; no vacila, por ejemplo, en decir que ha trabajado bien en clase para que le compren el juguete prometido en ese caso, si el adulto le ha acostumbrado a demostrar su satisfacción con un regalo. Pensemos que para él, casi no es mentira puesto que efectivamente podría haber trabajado bien en clase. Además, descubre que ha faltado poco para que lo que ha dicho sea verdad, la prueba es que le han creído.

Otro tipo de mentira por interés afectivo nace de la indiferencia de los mayores que rodean a la niña o al niño. Algunos niños tienen la impresión de ser ignorados o desatendidos, por lo tanto buscan hacerse los "interesantes", y la mentira es un medio de hacerse notar aunque sólo sea para conseguir reprimendas.

Al menos se escapa de ese desierto afectivo en el que se tiene la sensación de no existir.

g.- En lo referente a mentir para evitar una situación considerada vergonzosa o por autoestima, toda persona necesita ser reconocida por los demás, satisfaciendo sus

necesidades psicológicas básicas, como son su necesidad de amor, de saber que es querido, que "vale" y "sirve" y es "capaz" de muchas cosas. Todas las niñas y niños sienten vivamente situaciones habituales o imprevistas que le avergüenzan y tratan, de salir de ellas como pueden.

Las situaciones habituales de mentira infantil son aquellas en que los padres y los educadores utilizan el castigo para tratar de dar mayor peso a sus reproches. Por ejemplo, la censura pública del comportamiento infantil delante de otros hermanos, familiares u otras personas; o bien, en la escuela, se le avergüenza delante de toda la clase.

Inevitablemente, para sustraerse a estas situaciones, la niña o el niño debe hacer algo y utilizará las únicas armas de que dispone, para evitar las reprimendas mediante la mentira en repetidas situaciones. En esa situación, la mentira infantil pronto se convertirá en hábito y se mantendrá en situaciones análogas con el peligro de transferir la mentira a múltiples situaciones generalizando este tipo de comportamiento y extendiéndolo a cualquier "zona de vida" y entorno (familiar, escolar, de amistades ..etc.).

La mentira ocasional puede ayudar a veces a salir de un mal paso. Para el niño, igual que para cualquier ser humano, es difícil soportar el sentirse siempre en situación de inferioridad. Por ello, cansado de oír de las riquezas o proezas de sus compañeros, se inventará todo lo que desea.

h.- En cuanto a mentir por el placer de engañar, muchas niñas y niños sienten el deseo de afirmar la propia superioridad sobre alguien y lo hacen a través de "enredar" o gastar una broma y a continuación burlarse de otra o de otro por su simplicidad o ingenuidad al creer la historia que le contaban. Si bien este tipo de mentira cuando es muy elaborada es más propia de niñas y niños de mayor edad, está admitida y se asemejan a las "bromas de inocentes". Algunas son de dudoso gusto y revelan un puro deseo de molestar. Mediante ese rodeo, recuperan el sentimiento de "ser" del que hablábamos en el apartado anterior.

i.- La mentira infantil por timidez o por temor respecto a progenitores, educadores, personas mayores o ante una situación que se considera punitiva.

- Mentir para evitar reproches y sanciones. Este móvil es el que mejor conocen los padres y generalmente todos los educadores. Es el más repetido como causa principal de la mentira cualquiera que sea. De hecho, lo primero que viene a la mente cuando un niño miente, es que trata de sustraerse al justo enfado o castigo de sus padres. Es el caso del niño que oculta un deber escolar concreto o un hecho no aceptable, porque sabe por adelantado que sus padres no lo aprobarían.

- Mentir para proteger la propia personalidad. Con la edad, la personalidad infantil se va haciendo cada vez más independiente, y es evidente que cualquier medio será válido para preservar de la intrusión ajena ese territorio personal hecho de creencias, de esperanza y de anhelos íntimos.
- Mentir para ser creído. A veces la infancia se siente persuadida de que nadie creerá la verdad, bien porque se juzgue demasiado anodina, o bien porque sea demasiado inverosímil. Entonces para dar más peso a los argumentos, los arreglan e incluso buscan otros más aceptables, todo con el deseo de una mayor verosimilitud ¿y quién no ha añadido un poco de mentira a una historia para hacerla más interesante?
- Mentir para imitar modelos adultos o iguales que realizan actuaciones que parecen interesantes. Así consiguen llamar la atención de los otros o manifestar su admiración hacia esos modelos adultos o del círculo de amistades.

III.4.- TIPOS DE MENTIRAS INFANTILES

Son varias las clasificaciones que se han hecho de las mentiras infantiles. Destacamos la de Gervilla (1987), la de Ekman (1999), la de Jaimes (2002), Ramírez (2002) y Maguirre (2002) como nos recuerda Madrid (2003). Analizaremos seguidamente los diversos tipos de mentiras infantiles intentando aunar todos los autores citados en la siguiente relación de tipos de mentiras infantiles:

III.4.1.- Mentiras fantásticas

Se ha explicado desde los sectores educativos que fantasear no es mentir; el niño fantasea por el simple deseo de escapar de un mundo que encuentra monótono y desagradable. Las fantasías y falsas creencias de la niñez surgen por la confusión entre la realidad y la fantasía y están libres de malicia. Para el niño pequeño hay tan poca lógica o razón en muchas acciones que le parece que cualquier cosa puede suceder. Oye relatos sobre hadas, duendes y cuentos sobre animales que hablan, pero como hemos visto las recientes investigaciones contradicen estas ideas y mayoritariamente saben diferenciar al mundo real del fantástico desde bastante pronto

A menudo como se le incita a inventar cuentos en su juego pretendiendo comer cuando no hay comida, o decir que es un príncipe, un perro o un león. Desde aquí solo hay un paso a la elaboración de cuentos más complicados. Es conveniente estimular esta cualidad para desarrollar la facultad imaginativa y no es perjudicial si al niño se le hace comprender de cuando en cuando que esas fantasías son producto de su imaginación.

Sólo deben tomarse medidas preventivas o remediales, según cada caso. Cuando la fantasía se lleva a un extremo y el niño vive demasiado en un mundo imaginario, ya hemos comentado como los agentes educativos han de ayudar para que cada vez más distinga el mundo real del fantástico.

La fantasía excesiva puede disiparse fácilmente llevando la atención del niño suavemente a la diferencia entre la fantasía y la realidad. Cuando se le cuenta un relato fabuloso una sencilla pregunta como "eso es fingido", "¿no es cuento?", es ordinariamente suficiente para controlar esta situación; la niña y el niño fantasean para liberarse de un mundo no interesante o desagradable, pero sin traumas, ni consecuencias negativas. Bien al contrario sale enriquecido en su inteligencia, su fantasía y otros aspectos o dimensiones de su personalidad.

III.4.2.- Mentiras imitativas

La imitación de los padres o educadores, que animan los hechos para hacer más interesante o divertido un relato es una causa común de mentir. Los padres y educadores amados y respetados en los primeros años formativos son considerados como un modelo. Por ello los adultos relacionados con la infancia deben evitar exageraciones, fantasías y aun más mentiras que en un primer momento pueden parecer sin malicia o ser consideradas sociales, y a veces hasta de cortesía, en presencia de niñas y niños. No deben hacer declaraciones que no sean ciertas, ocultar información ni realizar hechos de mentira en general. Esta es una falta común y a menudo difícilmente detectable. Constituye una de las razones más frecuentes que influyen en que niñas y niños no adquieran un sentimiento de lo verdadero y lo falso adecuado y siempre propiciador de un desarrollo correcto.

III.4.3.- Mentiras de exageración

La exageración es frecuente, aunque esta forma de mentir no es grave debe decirseles que, en la mayoría de los casos, hagan declaraciones verdaderas y debemos enseñarles a reconocer y admitir la inexactitudes en las cosas que dicen. En algunos casos las niñas y niños puede que imiten a adultos que no siempre son veraces como hemos visto en el apartado anterior.

III.4.4.- Mentiras de convención o mentiras sociales

Las mentiras Blancas son ampliamente usadas por los adultos. Niños y niñas a menudo oyen a uno de los padres decir "tengo otro compromiso", al responder a una invitación que

no desea aceptar. No puede esperarse que el niño sea veraz en todo momento cuando tales falsedades, por insignificantes que puedan parecer se repiten a menudo. Es incapaz de apreciar que estas evasiones resultan del deseo de protegerse contra las demandas y presiones de la vida social que los padres consideran excesivas, pero los pequeños pueden extender el uso de la "mentira blanca" a evitar tareas desagradables desviando así la responsabilidad hacia otros y eludiéndola conscientemente. Delfos (2001) aconseja no dejar pasar estos tipos de incidentes para el buen desarrollo de la educación de la infancia.

III.4.5.- Mentiras defensivas.

Probablemente, las niñas y niños mienten más a menudo para escapar al castigo. La mentira defensiva puede surgir de cualquier situación en que los pequeños se encuentran en peligro de ser culpados. Las niñas y niños se hallan frecuentemente rodeados de demasiadas prohibiciones y restricciones. Es posible que no puedan recordar todas las reglas ni lo deseen, en consecuencia, se encuentran infringiendo estas reglas.

Muchos padres y educadores, tratando de criar y educar a sus hijos en la perfección, se fijan en los detalles más mínimos y a veces no se hace una distinción entre molestia y desobediencia, no permitiendo ni la una ni la otra. Si los padres y educadores creen que niñas y niños han hecho algo inapropiado, lo interrogan sobre ello y si admite el acto, es castigado, y si niega su culpabilidad y los padres no están muy seguros de su posición, puede que escapen al castigo. De esta forma, se obtiene una ventaja real de mentir y el niño pronto llega a creer que mentir no es malo, está averiguando equivocadamente que es bueno.

A veces los pequeños se ven obligados a realizar una promesa y no comprenden el significado ni su alcance y si no mantiene la promesa son acusados de trasgresión, aunque no hubo deseo en ellos de hacer algo malo.

La mejor forma de evitar mentir de este modo, es evitar la necesidad de ello. Si los padres creen que se ha cometido una trasgresión, no deben preguntarle sobre por qué ya que su incertidumbre da al niño una nueva oportunidad de mentir. Si saben que ha errado, deben enfrentarlo con el hecho y no preguntarle sobre él, y si trata de negar su responsabilidad mintiendo, debe ser reprendido por la mentira y por la falta original. Cuando son acusados de mentir, algunos pequeños admiten su culpa inmediatamente, otros la niegan lo más que pueden y luego callan, y otros tratan de escapar a las consecuencias diciendo otras mentiras. En este caso puede verse la ventaja de no dar al niño la oportunidad de más discusión. Los padres y educadores no deben acusar sin estar seguros. Deben señalar la falta o castigo, si es necesario, evitando así la mentira defensiva.

Conviene señalar que mentir es simplemente otra forma de librarse de dificultades y es una forma cobarde de salir de una situación difícil. Debe explicarse que la carga de una conciencia culpable es mayor que los inventos particulares del episodio, y que

todo el mundo respeta a una persona veraz. Los padres y educadores deben tener cuidado de ser completamente honestos en sus tratos con el niño y entre ellos, y que no deben dudarse de la palabra del niño. La ventaja de la confianza mutua es evidente, y generalmente tratará de ser merecedor de la confianza que se le ofrece. A veces, las mentiras defensivas tienen un tono altruista, como cuando por ejemplo mienten para proteger a un compañero o amigo.

III.4.6.- Mentiras para llamar la atención.

La mentira se usa a veces para llamar la atención. Así, el niño dice una mentira evidentemente como "No he roto el coche"; cuando los padres saben muy bien que lo hizo.

El niño sabe que no será creído y que puede ser castigado, pero prefiere esto a la indiferencia de los padres. Si el interés de éstos no puede ganarlo con una conducta apropiada, lo buscan portándose mal. Estas niñas y niños pueden según nos comentan Leung, Robson & Lim (1992) incluso saber que serán castigados por mentir, pero ellos prefieren sentir una atención negativa a ser ignorados por sus padres.

III.4.7.- Mentiras vengativas.

La venganza es una base para la mentira como lo es para robar y para la desobediencia. El niño desea desquitarse de sus padres y miente para enfadarlos. Replica a la pregunta de sus padres ¿Qué has hecho? diciendo que ha estado en situaciones perjudiciales, para la salud o para su seguridad, porque sabe que le está prohibido y que puede perjudicarlo. Obtiene un sentimiento de importancia, de poder decir la mentira y ser creído, y también de ver a sus padres inquietos y enfadados.

Los sentimientos vengativos a menudo surgen como respuesta a los padres autoritarios, a una llamada de atención o a una situación de celos en relación con los demás, y son consecuencia de los sentimientos de la niña o del niño de que ha sido injustamente tratado o de sus celos a causa del interés que muestran los padres por un hermano o en el colegio al creerse tratado de forma diferente a otros compañeros.

III.4.8.- Mentiras compensadoras.

Los niños y niñas mienten frecuentemente para ganarse la admiración y el elogio de los mayores y de sus iguales. Muchos padres atribuyen excesiva importancia y al

éxito en todo lo que la niña o el niño intenta. El pequeño, incapaz de hacer realidad las esperanzas de sus padres, inventa éxitos para tratar de complacer a su familia y también para justificarse en su autoestima. A veces las mentiras son excusas del fracaso o sustitutos de lo que no se puede hacer. Cuando se exige demasiado puede parecerle que solo mintiendo puede ocupar su lugar en la familia.

Si un niño o niña traviesos puede hacer ver a sus padres y educadores que destaca en otra faceta, quizás sea elogiado, y no regañado. Por la repetición frecuente llega a creer en su excelencia y esto puede llegarle al punto en que olvide lo que es cierto y lo que es falso, y se convierta en un mentiroso habitual. Tal conducta mentirosa se evita mejor si los padres y educadores aprenden a aceptar a los niños y niñas con sus méritos y también con sus limitaciones y los estimulan a buscar satisfacción en otras facetas.

III.4.9.- Mentiras antagonistas

Los comportamientos antagonistas pueden inducir a la mentira. Un adulto, cuando el niño/a le pide persistentemente un favor, puede replicar diciendo que está atareado, sin comprender que está mintiendo.

Los niños reaccionan similarmente, cuando son contrariados repetidamente por algún miembro de la familia, pueden volverse negativitas y negarse a hacer lo que se les pide dando excusas increíbles e inventando falsedades no sólo para evitar cumplir, sino también para provocar deliberadamente a la otra persona.

III 4.10.- Mentiras patológicas.

Son tratadas por Sutter (1976) Gervilla (2000), Maguirre (2002) entre otros autores y son debidas a retrasos intelectuales, psicosis, mitomanías, o neurosis, que tienen su origen en el desarrollo de la misma niñas y niños en su entorno familiar "clima de hogar".

Somos conscientes de que se producen en edad infantil y que merecen un tratamiento específico.

III.4.11.-Las pseudomentiras

Para Suther (1976) son las mentiras auténticas, son afirmaciones o negaciones bruscas, que invierten, la evidencia de los datos de una situación real.

La pseudomentira tiene un carácter-lúdico tan aparente, a veces el punto de partida del relato es un hecho auténtico, alrededor del cual la imaginación actúa. La fábula puede desarrollarse con el tiempo; el niño reemprenderá cada vez donde la dejó como si se tratara de un cuento por episodio. Para autores como Maguirre (2002) entre otros muchos, en Lapidus (2005), la pseudomentira es sinónimo de mentira infantil, y Nunberg H. y Federn, E. (1980), Hoyer y Rybash, J. (1995), hacen referencia a las pseudomentiras definiéndolas como "pseudología fantástica infantil diferenciándola ya en la misma definición de la mentira verdadera con intención de engañar".

III.5.- LA MENTIRA, CAUSA O CONSECUENCIA

Para Gamble, W. (2001) en sus estudios sobre la mentira en los niños, muestran una sorprendentemente y sofisticada comprensión de la mentira como herramienta de comunicación y relaciones, siendo utilizada como consecuencia para preservar y mantener relaciones más amplias, aprenden que este comportamiento ayuda a evitar conflictos. Si valoran las consecuencias de ser pillados y saben que conlleva riesgo y que estos riesgos pueden ser muy perjudiciales para las relaciones y prevén las posibles reacciones negativas se preocuparán de no ser detectados. Gamble concluye: "vuestrós niños os mienten a casi todos".

De sus investigaciones deduce:

- Todos los números y tipos de mentira aumentan conforme el niño madura; sin embargo, la mayoría de las mentiras se dicen para "beneficiar" a otro o para proteger los propios sentimientos (mentiras pro sociales)
- Los niños dicen más mentiras pro social a sus iguales. Dicen mentiras más interesadas (por ejemplo, para esconder una fechoría o protegerse a expensas de otro) y de autodeterminación (evitar desconcierto, desaprobación o castigo) a sus madres.
- No había diferencia de género en los números y tipos de mentiras dichas.
- Los niños decían la verdad con más frecuencia que mentían.
- Los niños aprenden a mentir de los adultos quienes, según Gamble, mienten dos o tres veces al día. Si los padres quieren educar a un niño honesto, deben, fundamentalmente, ser conscientes de su propio comportamiento.

Para Plevyak, L (2003) hay tres estadios de conciencia moral:

- Si no me cogen, no está mal. "Si un niño puede mentir y no ser pillado, no lo ve como algo malo.
- El estadio de aprobación social: ¿Qué ocurrirá si me cogen?

- El estadio más alto que implica principios y moralidad. "Este es el estadio de conciencia cuando te das cuenta de que incluso las leyes pueden equivocarse, y sientes la obligación moral de cambiarlas."

Plevyak dice que los padres no deberían esperar a oír un cuento "chino" antes de hablar con sus hijos sobre la mentira, y deben ayudar a realizar planteamientos con un dilema moral en escenarios concretos y cercanos. Plevyak añade que las niñas y niños también necesitan comprender cuándo las acciones no supervisadas están mal, sobre todo, recuerda que son muy observadores de lo que los demás hacen, están aprendiendo y analizando siempre comportamientos.

Henderson, D. (2003) en esta misma línea concluye que los profesores "enseñan" la verdad mediante la escucha activa y tiene la responsabilidad de ayudar al niño/a a aprender a solucionar problemas por sí mismo y de situaciones de los otros.

Para Pottebaum, G. (2002) la mentira infantil, es consecuencia de supervivencia es el medio "Los niños usan metáforas y mentiras para dar orden a un mundo que encuentran más allá de su control.

Los adultos han de tener cuidado al malinterpretar las historias que un niño puede contar como 'mentiras' y saber si son lo no lo son.

III.6.- LAS NIÑAS Y NIÑOS ANTE LAS MENTIRAS DE LOS "OTROS"

Un tema importante es saber si las niñas/os pequeños son crédulos y pueden ser engañados fácilmente por las mentiras de otros. Este aspecto está muy relacionado con el apartado que hemos comentado anteriormente sobre la fantasía y la mentira.

Los adultos según Ekman y Friesen, (1969), usamos un número de estrategias para evitar ser engañados por las mentiras de otros. Una estrategia común es detectar inconsistencias entre los comportamientos, verbales y no verbales mostrados por un mentiroso. Una vez que se detectadas el receptor de una mentira puede tener una razón para sospechar que el hablante ha mentado, si se han descartado otras posibilidades (por ejemplo, broma, ironía o sarcasmo). Otra estrategia importante según Lee y Cameron, (2000), para no ser engañados, está basada en la semántica, es decir nos esforzamos en comprender lo que significan las palabras y oraciones expresadas por los otros y de ellas extraer conclusiones.

Pero los individuos pueden usar su conocimiento del mundo para identificar inconsistencias en el contenido de la afirmación de un mentiroso. Las inconsistencias como resumen Lee

et al (2002), surgen cuando "la afirmación viola el conocimiento del mundo", lo que a su vez despierta la sospecha de que la afirmación del hablante no debe creerse si se han descartado otras posibilidades. Por ejemplo, si un niño afirma que un fantasma salió de un libro y rompió el jarrón máspreciado de su madre, los adultos pueden encontrarlo increíble porque viola creencias occidentales estándar sobre dichas entidades fantásticas como los fantasmas.

Varios investigadores han examinado cómo los niños/as usan inconsistencias entre afirmaciones verbales y comportamientos no verbales para determinar si creer la declaración de un mentiroso/a, (De Paulo y Jordan, 1982; Feldman y White, 1980).

El objetivo de de la investigación de estos autores, fue mostrar un vídeo donde un actor hace una afirmación verbal falsa sobre un individuo o un objeto, a la vez que muestra comportamientos no verbales opuestos (por ejemplo, afirmar que le gusta un pastel, pero frunciendo el ceño). La tarea de los participantes era determinar el verdadero sentimiento del actor.

La causa de fallo en las niñas y niños pequeños no está clara. Una posibilidad es que la comprensión de que la información no verbal es más fiable que la información verbal durante una comunicación inconsistente es en sí un conocimiento de desarrollo tardío. Este conocimiento, nombrado por Rotenberg et al. (1989) como el principio de consistencia verbal-no verbal, se adquiere durante los años de colegio elemental (Rotenberg y Eisenberg, 1997). Los niños más pequeños puede que todavía no hayan obtenido totalmente este principio y por lo tanto no lo apliquen en este tipo de contexto engañoso.

Las dificultades de los pequeños para usar el principio de inconsistencia verbal-no verbal en situaciones engañosas no necesariamente sugieren que sean crédulos y se les engañe fácilmente. Los pequeños pueden lograr evitar ser engañados por las mentiras de otros si su conocimiento del mundo puede aplicarse para detectar las mentiras. O sea, si ya han adquirido cierto conocimiento del mundo y la afirmación verbal del hablante es inconsistente con su conocimiento, pueden usar esta inconsistencia para decidir no creer la afirmación del hablante.

Lee et al. (2002) investigaron si niñas y niños pequeños son crédulos y fácilmente engañados por las mentiras de otros. Específicamente, este estudio examinó si los pequeños creen la afirmación de un mentiroso cuando esa afirmación rompe su conocimiento provocando una distinción entre realidad y fantasía. Se obtuvo una tendencia consistente con el desarrollo, pues la mayoría de niños/as mayores rechazaron fácilmente una declaración inverosímil de un mentiroso sobre quién rompió un vaso e infirieron correctamente el verdadero estado de los hechos que contradecía la declaración

del mentiroso. Lo hicieron así consecuentemente sin pensar si la afirmación inverosímil se había hecho, ya sea en un contexto narrativo o real, por un personaje de cuento o un adulto real.

El experimento mostró que el éxito de los niños/as más mayores en la tarea se debió probablemente al hecho de que detectaron la inverosimilitud de la afirmación hecha por el mentiroso. Además, fácilmente atribuyeron intenciones engañosas al mentiroso y etiquetaron la afirmación inverosímil como una mentira, por lo tanto los niños de 5 o 6 años de edad no son tan crédulos como han sugerido estudios previos (por ejemplo, Feldman et al., 1979; Feldman y White, 1980; Rotenberg et al., 1989).

También mostró el estudio de Lee (2002) consecuentemente que muchos niños/as de 3 y 4 años tienden a aceptar la afirmación inverosímil del otro como reflejo del verdadero estado de los hechos. La información crítica se presentó a los niños/as en tres formatos con realismo en aumento (desde el Experimento 1 hasta el Experimento 5). Los más pequeños mostraron niveles similares de dificultad para rechazar la afirmación inverosímil de otro.

Una posible explicación de la dificultad de los más pequeños es su conocimiento del mundo relativamente inestable sobre la distinción fantasía-realidad. Los resultados de los tres primeros experimentos mostraron repetidamente que niñas y niños, creían que los fantasmas podían ser reales o capaces de llevar a cabo actos reales tendieron a aceptar la afirmación inverosímil de otro en sentido literal.

En el experimento propuesto de mayor dificultad, muchos niños/as de 3 años y algunos de 4 creyeron que "una silla podía vivir, llevar a cabo actos realistas y la afirmación de un adulto de que una silla rompió el vaso". Este aspecto nos parece interesante por la relación que tiene con las fantasías relatadas en los cuentos y como de igual manera que las afirmaciones de los experimentos, son diferenciadas de la realidad a medida que aumenta la edad entre los 3 y 5 años. La dificultad de los más pequeños para rechazar la afirmación inverosímil de otro puede explicarse por una hipótesis de "trasmigración" propuesta por Harris et al. (1991), que sugirieron que a pesar de su habilidad para distinguir claramente entre la fantasía y la realidad, los niños pequeños podrían aún estar inseguros sobre las reglas que gobiernan las transformaciones entre esos dos mundos.

Los niños más pequeños no están seguros de si los fantasmas creados por su propia imaginación se pueden volver reales, y parece aplicable a los descubrimientos del presente estudio: aunque algunos de los niños de 3 y 4 años comprendieron la naturaleza fantástica de los fantasmas como lo hicieron la mayoría de los de 5 y 6, el conocimiento de esos niños más pequeños sobre la distinción fantasía-realidad podría no estar tan consolidada como la de los mayores.

Cabe destacar que aunque los niños de 5 y 6 años tuvieron éxito en la mayoría en las tareas del presente estudio, eso no sugiere que los niños más pequeños sean totalmente crédulos o que aceptarían a ciegas lo que les diga un hablante y por lo tanto podrían ser fácilmente engañados por las mentiras de otro. La habilidad para detectar y no creer las mentiras de otro pueden surgir antes, dependiendo si una mentira provoca un cierto tipo de conocimiento, y de si el niño/a ha adquirido el conocimiento necesario a una edad más temprana.

De hecho, los resultados sugieren que si los niños son informados de lo que puede ser el verdadero estado de los hechos y que es inconsistente con lo que afirma un hablante, pueden fácilmente inferir que el hablante tiene una intención comunicativa engañosa. Además, Lee y cols (2000) mostraron que los niños de 3 años no creían las mentiras de otro:

- En una primera situación cuando habían experimentado la mentira de la misma persona anteriormente.
- O en una segunda situación cuando habían sido informados de la intención engañosa del mentiroso.

Los niños/as tuvieron éxito en la primera situación porque tenían conocimiento específico sobre la historia del comportamiento del mentiroso.

Su éxito en la segunda situación fue probablemente porque comprendían los vínculos casuales entre las intenciones de los individuos y sus comportamientos posteriores (Wellman, 1992).

Hay otros tipos de conocimiento del mundo que los niños/as pueden adquirir antes de la distinción fantasía-realidad. Por ejemplo, es posible que niños/as de 5 a 6 años de edad puedan tener éxito a la hora de evitar ser engañados por las mentiras de otro cuando las mentiras violan su conocimiento biológico o psicológico. Por ejemplo, la afirmación de que una pequeña hormiga o el proceso mental de una persona es responsable de romper un vaso; Flavell (1995), Flavell (2000).

Como se afirmó anteriormente, la presente comprensión del desarrollo de la detección de la mentira todavía es limitada. Se necesita mucho trabajo para aportar una respuesta satisfactoria a la pregunta de las circunstancias bajo las que los niños son crédulos y como se desarrollan sus habilidades para detectar la mentira.

Los descubrimientos del estudio de Lee et al, (2002) sugieren que al menos los preescolares más mayores ya no son crédulos. Ya son capaces de detectar mentiras en el sentido real de la palabra: rechazando una afirmación de un mentiroso como reflejo del estado real de los hechos, atribuyendo una intención engañosa al mentiroso, y, finalmente, etiquetando explícitamente la afirmación del mentiroso como mentira.

Capítulo IV. Educación en Valores: La sinceridad como superación de la mentira en la etapa de Educación Infantil

IV.1.- LA EDUCACIÓN EN VALORES

La educación es siempre una educación en valores. Para Cortina (2000), desde una perspectiva social y contextual, los valores son las cualidades que nos hacen acondicionar el mundo y hacerlo habitable. Por otro lado para Gervilla. E (1999), desde un enfoque filosófico-moral, "El valor es lo bueno, real o ideal, deseado o deseable, para la persona y/o la sociedad".

Desde el punto de vista social, en estas últimas décadas se habla constantemente de la crisis de valores pero no se concreta el término con precisión y unanimidad y con frecuencia se habla de imposición de valores, de cambio de valores, conflicto entre valores-realidad, múltiples propuestas de patrones valorativos. El término valor es a veces sinónimo del de actitud; desde que a finales del siglo XIX H. Spencer usara por primera vez el término "actitud" en su obra Principios, fue seguido por autores como Thurstone (1928), Allport (1935) y más tarde por Dawes (1975). Estos autores consideraron el concepto de actitud a tener en cuenta en el campo filosófico, psicológico y educativo teniendo presentes los ámbitos cognitivo, y afectivo.

En el ámbito educativo se profundiza con trabajos que aclaran los aspectos del valor con actitudes (Ajzen, Escámez y Ortega, Santos Guerra, Coll, Medrano, Buxarrais y otros). Como afirma Ortega Ruiz (1986) las actitudes son de suma importancia en el proceso de socialización de la persona, es decir la razón de más peso dentro del interés que la actitud ha despertado radica en que se piensa, en general, que las actitudes, en cuanto producto de un proceso de socialización, influyen o condicionan fuertemente las distintas respuestas a los diversos estímulos que un individuo recibe de personas, grupos, objetos o situaciones sociales.

Ha sido en el terreno de la pedagogía dónde más se ha tratado el tema de los valores, al ser conscientes pedagogos/as psicólogos/as y educadores en general, que la formación de la persona como objetivo principal, pasa por la educación en valores y desde los valores.

En el terreno educativo, los valores están implícitos no solo en el comportamiento y en las actitudes del/ la educador/a, sino también en la selección de objetivos y contenidos,

en la metodología de enseñanza - aprendizaje y en la dinámica misma de la interrelación educativa". Padres y educadores han de tener siempre presente en la educación de los hijos/as y alumnado que toda situación y relación con los mismos implica educación y por ello educación en valores. Una educación en y con valores no lleva al adoctrinamiento, sino al descubrimiento de los valores por las mismas niñas y niños, a la reflexión y al diálogo permanente, esto es, al debate, a la superación de los posibles conflictos y a la síntesis integradora. Por lo tanto a la educación y al desarrollo de la capacidad de reflexión como parte de estas actitudes básicas que se manifiestan en un saber, en una manera de hacer (saber fáctico) que progresivamente se va transformando, y se acaba convirtiendo en una manera de ser (saber ético) de estar, de convivir y de comportarse con los otros (saber social).

Desde el punto de vista psicológico hay autores que como A. H. Maslow (1964), M. Rokeach (1968) y R. M. Williams (1968), entre otros, consideran que los valores han de situarse en la persona; a esto se enfrentan las sugerencias de Campbell (1963) y otros autores que sitúan a los valores en los objetos.

Desde un punto de vista filosófico para Cohn (1936), representante de la escuela de Baden o pedagogía idealista, la educación es el influjo consciente y continuo sobre la infancia y juventud dúctil con el propósito de formarla, y los fines de la educación dependen de la concepción total que se tenga de la vida. Para Messer (1967) el problema de la educación se soluciona por la vida de los valores.

Desde un punto de vista social, se habla mucho de valores en todos los estamentos de la sociedad así como de la necesidad de tratarlos en profundidad. Cortina, A. (2001), los mantiene y considera como valores tradicionales y universales.

Por otro lado, los valores se reformulan marcando desde un punto de vista social la necesidad de formación del alumnado en valores para ser miembros autónomos de las comunidades históricas a que pertenecen. Desde el punto de vista individual considera como objetivo de la educación la personalidad, y el desarrollo de una personalidad autónoma.

En el desarrollo de la educación en valores podemos distinguir los siguientes enfoques:

A.- Enfoque tradicional.

Hasta los años sesenta la bibliografía estuvo presidida por lo que se conoce como el enfoque tradicional, que entiende la educación moral y la enseñanza de las actitudes y valores como la interiorización de normas y valores absolutos siendo objetivos prioritarios

que se deben aceptar y respetar como el resultado del proceso de socialización en una sociedad y que en un momento concreto marcan el desarrollo de la persona. El proceso de aprendizaje moral es autoritario y responde al pasado que se presenta conformista y pasivo.

La base filosófica de este enfoque es el relativismo moral, con predominio de la obediencia y de la autoridad como valores dominantes.

Este enfoque ha sido muy criticado por algunos autores como Piaget (1972) considerando posible este planteamiento solo cuando en la infancia en un principio se usan las reglas morales como si de urbanidad se tratase para que la persona se inicie en el proceso de socialización. También para otro autor como Bell y Harper, (1977) ya lo consideraba abstracto, deductivo pasivo y proclive al adiestramiento.

B.- Modelos actuales.

Los modelos actuales por el contrario, propugnan una educación para la autonomía por medio de un análisis lógico, con razonamientos prácticos como los dilemas morales y el desarrollo del juicio moral en una propuesta de integración de los elementos cognitivos y las habilidades intelectuales, para desarrollar en la persona la autonomía moral.

Este enfoque ha derivado en diversos modelos de de educación en valores:

- El modelo de Clarificación de Valores, pretende determinar los sistemas y especificar los valores, es decir clarificarlos. Este modelo y método se ha difundido ampliamente por el mundo escolar, ayudando al alumnado a identificar, como sugieren Díaz- Aguado y Medrano, a definir los valores que vive y los que quieren vivir. Para Quintana Cabanas, J.A (1998), este enfoque pretende ayudar al alumno para que, por sí mismo, se percate de sus propios valores, se aclare sobre ellos y, constituyéndolos así en objetivos personales, sea capaz de afirmarlos y de traducirlos en obras, y que sus contenidos sean considerados y planificados en el diseño curricular. Sin embargo otros autores como Medina J. R (2004), en su "Estudio Critico sobre la clarificación de valores" nos comenta como esta técnica internacionalmente en desuso desde los años 70, cuenta con aspectos negativos ya que los valores generalmente se convierten en subjetivos debido a la cultura, a la historia, a la sociedad que nos toca vivir, y a las características personales que nos definen (como por ejemplo el temperamento la personalidad y el carácter). Por ello hay que encontrar la justa proporción entre la heteronomía y la autonomía.
- En el modelo basado en la Educación Moral evolutiva contamos con planteamientos de Educación moral como el desarrollo o enfoque cognitivo-evolutivo, esta propuesta se centra en el proceso de desarrollo de las formas de pensamiento, para llegar

a juicios morales cada vez más acertados. Sus principales representantes son J. Dewey, J. Piaget, y L. Kohlberg y sus bases filosóficas son el empirismo y la concepción socio logística de Durkheim. Se enfatiza el papel de lo biológico en la explicación del desarrollo humano, priorizando el papel de lo cognitivo para la formación de la personalidad.

- Educación moral como formación de hábitos virtuosos. Son representantes de esta tendencia autores como R. S. Peters, I. P. Nucci, W. Brezinka y R. Medina (Ojalvo 2006). La característica que mejor define este paradigma es la consideración de que no basta conocer intelectualmente la virtud, es necesario que se mantenga una línea de conducta virtuosa que se constituya en hábito. El problema de este punto de vista es la definición del concepto de virtud.
- La educación moral como construcción de la personalidad moral. Algunos de sus representantes: J. Rubio Carracedo, S. Nino y A. Cortina, (Puig 2001). La educación moral supone una tarea constructiva y reconstructiva personal y colectiva de formas morales valiosas y validas para la persona y la sociedad.
- Educación Moral como formación de actitud dialógica. En América Latina se incrementan las reflexiones acerca de la educación de valores sobre la base de posiciones del constructivismo y de la ética comunicativa de Habermas.
- Formación de la dirección moral de la personalidad, a partir del enfoque histórico-cultural. El enfoque histórico-cultural es el modelo teórico y metodológico asumido por diversos autores, psicólogos y pedagogos de orientación marxista, en su comprensión de los valores y su modelo de educación. Se fundamenta en las propuestas de Vigostky. Este enfoque propuesto entre otros, por F.V. Shorojova, y T.E.Konnikova, fue comprobado experimentalmente en Cuba, junto con investigadores como B. González Rivero, M. Fuentes, A. Minujin y R. Avendaño (Puig 2001). Concibe la educación moral como educación de la conciencia, como la formación y consolidación de la relación adecuada entre significados y sentidos, surgidas en las relaciones sociales específicas.

IV.2.- UNA PROPUESTA INTEGRADORA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Teniendo en cuenta el aporte de los modelos anteriores la psicopedagogía del siglo XXI necesita una propuesta integradora, siguiendo diversos enfoques teóricos (Lickona, 1991; Miller, 1996; Yus, 2001), en el desarrollo holístico expuesto por Cortés Pascual (2002). Afirman que la persona contiene facetas educativas interdependientes, que se engloban en tres áreas, personal, interpersonal y social. La primera recoge la educación para el cuerpo, las emociones, la creatividad, la individualidad, la experiencia, el carácter y el espíritu. La de índole interpersonal trabaja en la enseñanza hacia la justicia social y la democracia. Y la social propone una educación para el compromiso con la complejidad de la sociedad.

El diseño de este modelo de educación facilita la construcción de la personalidad ética de la persona humana, este modelo se desarrolla sobre otros modelos anteriores descritos, pero se centra en el desarrollo de la autonomía y de la razón dialógica priorizando, como exponen Cardús (2003) y Martínez y Tedesco (2003) ante un conflicto de valores ya sea individual o colectivo, el planteamiento de la razón y el diálogo para tomar decisiones más justas.

Un posible ejemplo de propuesta holística, se encuentra en la Universidad de Barcelona, particularmente en Buxarrais, (1996; 2004), en la que se trabaja desde una perspectiva integradora un modelo de educación moral con el fin de formar personas coherentes entre el juicio y la acción moral, teniendo en cuenta tres componentes, el cognitivo, el emocional y el volitivo, a fin de que estas sean felices.

Para ello, este grupo de investigadores denominado GREM trabajan ocho aspectos de la personalidad moral, el auto conocimiento, la autonomía y autorregulación, las capacidades para el diálogo, la capacidad para transformar el entorno, la comprensión crítica capacidad de empatía, las habilidades sociales y el razonamiento moral.

Estas líneas de investigación con las que nos identificamos, nos conducen a definir como objetivos de la educación moral los siguientes planteamientos:

- Desarrollo de la capacidad cognitiva. Esta representa la construcción y valoración positiva del yo, la integración de la experiencia biográfica y la proyección hacia el futuro. Es la propuesta de autores como Piaget (1932).
- Desarrollo de la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales. Esta capacidad se asocia al conocimiento de los demás, de adopción de perspectivas sociales, desde los planteamientos por ejemplo de Harris (1992).
- Desarrollo del juicio moral. Se refiere al desarrollo de la capacidad de razonar sobre problemas morales, de acercarse a un modo de razonamiento justo y solidario desarrollado por Kohlberg (1972).
- Desarrollo de la capacidad de la argumentación y de diálogo. Estas capacidades aseguran el intercambio de opiniones, el desarrollo de la capacidad para razonar sobre el punto de vista de los demás interlocutores con ánimo de entendimiento ampliamente tratada por Habermas (1991).
- Comprensión crítica y creativa a propósito de la información moral relevante. Esta se asocia a la capacidad para adquirir información, para contrastar críticamente diversos puntos de vistas propuesto por investigadores y autores como Taylor (1965) y Gardner (1993).
- Desarrollo de la capacidad de autorregulación. Esta capacidad se expresa en la coherencia entre el juicio y la acción moral, y se dirige a la adquisición de hábitos deseados y a la construcción voluntaria del carácter moral. Significa el desarrollo

de las actitudes para la acción y la transformación del entorno con propuestas integradoras como las de Lickona (1996).

De esta manera, la educación holística (contenidos) en valores no es un currículo o metodología determinados; supone un conjunto de proposiciones que incluye las siguientes consideraciones:

- La educación es una relación humana dinámica y abierta.
- La educación cultiva una conciencia crítica de los muchos contextos en la vida de los educandos: moral, cultural, ecológico, económico, tecnológico y político.
- Todas las personas poseen vastos potenciales múltiples que solamente ahora estamos empezando a comprender. La inteligencia humana se expresa por medio de diversos estilos y capacidades, todos los cuales debemos respetar.
- El pensamiento holístico incluye modos de conocer intuitivos, creativos, físicos y en contexto.
- El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Todas las situaciones de la vida pueden facilitar el aprender.
- El aprendizaje es tanto un proceso interno de descubrimiento propio así como una actividad cooperativa.
- El aprendizaje es activo, con motivación propia, que presta apoyo y estímulo al espíritu humano.
- Un currículo holístico es interdisciplinario e integra las perspectivas globales y de la comunidad.
- Por lo tanto, el desarrollo moral como desarrollo íntegro implica una concepción psicoeducativa del entendimiento del hombre como moral en sí mismo y unas referencias a nivel teórico y de intervención desde un aprendizaje y enseñanza holísticos.

En España se optó por este modelo integrado en los Congresos de Pedagogía realizados en el 2003 en Barcelona y en el 2004 en Madrid, conjugando el esfuerzo que han de realizar escuela, familia y comunidad para optimizar la educación en valores. Se hizo hincapié en que la educación moral tiene como objetivo lograr nuevas formas de actuación que siguiendo uno u otro modelo, independientemente deben presentar unas condiciones indispensables para que sea posible dicha educación. Estas son la intencionalidad, la explicitación y la particularización de las propuestas que desarrollamos brevemente a continuación.

A.- La Intencionalidad. Encaminar el proceso docente-educativo hacia el modelo ideal de formación. Desarrollar el vínculo con la realidad a través de lo socialmente significativo de ésta en el proceso docente-educativo, dando sentido a la formación socio humanista. Determinar estrategias didácticas que involucren a los sujetos del proceso en una

actividad consciente, protagónica y comprometida socialmente para entender la vida, y poder construir la propia historia personal y colectiva de cada una de las personas que componen una sociedad.

Para intencionalizar los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje para algunos autores (Talizina 2005), se requieren:

- Precisar los principios didácticos que condicionan una manera específica de planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que influyen en un nuevo tratamiento de las relaciones de los componentes de la didáctica.
- La dirección pedagógica no puede entenderse como una relación mecánica estímulo-reacción, se trata más bien de la sistematización de las influencias educativas sobre la base del encargo social que persigue la formación de un modelo de hombre o mujer.

B.- La explicitación. Eliminar el currículo oculto deformante precisando la cualidad orientadora del proceso docente-educativo. Denotar lo socialmente significativo de la realidad hacia el redimensionamiento humano en todos los componentes del proceso, identificando el modelo educativo a alcanzar con la eficacia del proceso. Precisar los contenidos de los sistemas de valores a formar y desarrollar según la aspiración social.

C.- Particularización de la propuesta. Integrar las particularidades de la formación y el desarrollo de los valores a la didáctica del proceso de formación (conocer las particularidades del sujeto y sus relaciones y, evaluar las condiciones para llevar a cabo el proceso). Enriquecer la didáctica del saber y del saber hacer; del contenido y del método, así como apoyarse en ellas.

Se exige la reflexión del profesorado sobre el valor educativo de sus acciones en el proceso, de sus intenciones, de lo valorativo en los contenidos, del valor del método y de lo que implica establecer prioridades. La justificación para Pozo (1999), de los contenidos debe basarse, no sólo en criterios disciplinares, derivados del lugar que esos contenidos ocupan en la estructura de esa disciplina, sino también en las metas educativas fijadas para esa materia en esa etapa.

Los caminos y las vías no pueden justificar los fines. Es evidente que un buen uso del diálogo, de los métodos participativos, del ejemplo del profesor son condiciones necesarias para una adecuada labor de formación. Pero es condición también necesaria su precisión en el diseño curricular, en el análisis del contenido, en los objetivos propuestos, es decir, tener claro los fines que se esperan en lo educativo. La formación socio humanista tiene su propia significación y lógica y, de lo que se trata es de incorporarla como parte del

sistema educativo, no separarla de la realidad a que se enfrentan niñas y niños como aprendizaje. En este sentido el profesorado debe prepararse y dirigir el proceso en esa dirección, intención que no depende de la casualidad ni de los criterios particulares de éste, sino de todo el proceso de formación, y de la necesidad que lleva implícita por la sociedad.

Otros programas llevados a cabo por claustros y departamentos en centros educativos de Educación Infantil han sido el de "Filosofía para Niños" también llamado "Aprendiendo a pensar" y el de "Educación del carácter", que diversifica las actividades de acuerdo con los componentes del carácter y de la personalidad que se trabajen en cada momento.

Al final de la década de los noventa, nos encontramos con otras propuestas como la de Oser F. (1996), que considera, que no se debe estimular un estadio superior de desarrollo del juicio moral (Kohlberg) sin estimular la acción moral y señala otras prescripciones que, según los datos de la investigación empírica, se han de seguir para una adecuada educación moral. Son una muestra de la síntesis de modelos que se está produciendo entre las teorías de la educación moral.

Semejante evolución, desde posiciones cognitivo-evolutivas, ha seguido Berkowitz (2000) para quién como ya vimos, la educación moral tendría que ocuparse por lo menos de estos cinco componentes: la conducta, el carácter, los valores, el razonamiento y la emoción.

Más tarde en el periodo que ha seguido a la Modernidad, conocido por Postmodernidad, el valor se ha considerado subjetivo, lo que conlleva a la creación del valor por la propia persona. Algunos autores como Gervilla, E (1999), consideran este argumento como el motivo que demuestra la flaqueza de dicha concepción postmodernista de los valores, ya que el valor así entendido de forma subjetiva:

- Confunde el valor con el interés y la necesidad.
- Descarta cualquier posibilidad de error axiológico y elimina toda obligatoriedad de los valores.
- Desaparece la distinción entre el bien y el mal objetivo.
- Identifica el ser y el deber-ser.
- Lo deseable se confunde con lo deseado.
- El valor es igual a la valoración.
- No hay posibilidades de valores universales.

Actualmente hay investigaciones marcadas potencialmente por la identidad nacional, regional, étnica o religiosa (Touriñan y Santos, 1999; Ortega y Mínguez, 2001). Todo ello en el marco de la llamada ciudadanía intercultural, la capacidad de tolerar y trabajar

conjuntamente con individuos diferentes (Escámez, García y Sales, 2002), el deseo de participar en los procesos políticos con el compromiso de promover el bien público y sostener sólo autoridades controlables (Cortina 2000 y Conil, 2002) y la disposición a ejercer la responsabilidad personal (Escámez y Gil, 2001).

IV.3. INFLUENCIA DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN EN VALORES

Podemos plantearnos quién educa en valores. Es evidente que en el proceso de educación en valores deben estar implicados, la escuela, la familia y el entorno, la comunidad en general en la que se desenvuelve la persona. Como dice coloquialmente Marina (2001) para educar a un niño o a una niña hace falta toda la tribu. Es evidente que las niñas y los niños se desarrollan en contextos interrelacionados entre sí y todos influyen en su desarrollo aunque hay contextos como la familia y la escuela en los que la interacción debe ser mutua: la escuela debe proyectarse siempre sobre la comunidad y a su vez recíprocamente la comunidad se proyecta en la escuela. Esto debe ser un hecho, si no la hay se está manifestando la debilidad del medio y del contexto educativo. La verdadera interacción implica una relación entre ámbitos tan cercanos e interrelacionados.

Ya desde García Hoz (1970), Bronfenbrenner (1987), hasta Puig (2003) pasando por otros psicólogos y pedagogos este hecho es una idea unánime.

En lo que se refiere al plano de la familia, el proyecto familiar es en general de orden implícito, se trata de un contrato familiar donde se inscribe la forma en que se organizan las familias: cómo se dividen sus tareas y qué expectativas se tienen de cada uno de los miembros de la familia etc. Los valores, actitudes y expectativas que de esta forma se transmiten constituyen lo que algunos autores (Cremin, 1976; Bloom, 1981) han llamado "currículum del hogar". Este currículum del hogar no está escrito a diferencia del escolar pero cuenta indudablemente con fines, objetivos, contenidos, y metodologías que determinan las señas de identidad de cada familia, y contribuyen a generar los aprendizajes en sus miembros. Con Martínez, (1998) pensamos que las familias se diferencian no sólo por los contenidos sino también en los estilos con que transmiten estos contenidos a sus miembros.

Por otra parte el tema de los estilos educativos adquiere entonces importancia fundamental a la hora de educar en valores. En ese sentido según el autor, se distinguen varios estilos educativos (Baumrind, 1971 y Maccoby y Martín, 1983 en Coloma, 1993), que vienen determinados por la presencia o ausencia de dos variables fundamentales a la hora de estudiar la relación padres-hijos: el afecto o disponibilidad paterna a la respuesta a la relación padres-hijos y el control o exigencia paterna que se pone en esta relación.

Existen varias clasificaciones sobre el modelo de acción de los padres hacia sus hijos, y hemos tomado partido por esta que ha supuesto un avance en el modelo tradicional de clasificar a los padres en autoritarios, democráticos y lesser-faire, ya que en este modelo se contemplan los modelos pero teniendo en cuenta la respuesta que los hijos manifiestan en reacción al comportamiento de los padres. Por ello optamos por el modelo de Musitu y Cava (2001) que manejando las variables de estilo directivo y no directivo diferencia cuatro tipos de padres:

- Autoritativo recíproco, en los cuales estas dos dimensiones están equilibradas. Se ejerce un control consistente y razonado a la vez que se parte de la aceptación de los derechos y deberes de los hijos, y se pide de estos la aceptación de los derechos y deberes de los padres
- Autoritario-represivo. En este caso si bien el control existente es tan fuerte como en el caso anterior, al no estar acompañado de reciprocidad, se vuelve rígido, no dejando espacio para el ejercicio de la libertad de parte del hijo.
- Permisivo-indulgente. En este caso no existe control de parte de los padres, que no son directivos, no establecen normas. De todos modos, estos padres están muy implicados afectivamente con sus hijos, están atentos a las necesidades de sus hijos.
- Permisivo-negligente. La permisividad no está acompañada de implicación afectiva, y se parece mucho al abandono.

Las transformaciones y cambios operados en la familia y en todas sus funciones desde los años setenta, progresivamente en los noventa y siguientes han dejado de lado el clásico modelo tradicional, con una fuerte y rígida división de roles entre hombre y mujer y entre padres e hijos.

Actualmente los padres optan generalmente por una educación para la libertad, valorando la comunicación, el diálogo y la tolerancia, llevados en muchos casos por el temor al riesgo que lleva consigo hoy estilos y modelos de relación padres-hijos, y en otras generalmente por la sensibilización e incorporación de la familia a modelos más democráticos. También encontramos bastantes familias con un modelo permisivo-indulgente que a veces justifican su actitud por las situaciones laborales y las necesidades de compaginar vida laboral, la familia y el ocio.

El estilo autoritativo recíproco descrito, es el que según las investigaciones actuales como las de Zeledón (2004), Esteve (2005), aparece como el más indicado para favorecer el crecimiento de la hija o del hijo en todas las dimensiones. Más allá de la forma que adquiera, la familia sigue siendo la institución cuya función fundamental es responder a las necesidades y las relaciones esenciales para el futuro de la persona y su desarrollo psíquico.

La familia aparece en este sentido pues como la instancia primera donde se experimenta y organiza el futuro individual, donde se dan las condiciones básicas para desarrollarse el sentido de pertenencia y a su vez en lograrse la necesaria autonomía personal. La familia se constituye así como el primer paso importante hacia la adquisición de la cultura y de la socialización al organizar el sistema de valores, la manera de pensar y de comportarse de sus miembros, de acuerdo a la pertenencia cultural y contextual propia de cada familia.

Somos conscientes de que aunque los objetivos y las actividades referidas a la formación en valores en la familia y en la escuela dentro de una misma cultura están muy relacionados, existen diferencias, ya que la familia incide en un ámbito más personal y cotidiano. Por su parte, la escuela además de centrarse en la individualización / socialización de cada alumna y alumno en particular, no puede abandonar el aspecto personal pero profundiza más en lo social y en lo académico con el consiguiente peligro. Como afirma Delval (2000) este aspecto académico está a veces poco relacionado con la vida cotidiana. Es más los aprendizajes que se realizan en la familia son naturales no están sujetos a programas, lo contrario que en la escuela.

Esta diferencia lejos de dificultar el desarrollo lo enriquece (Bronfenbrenner 1987) pero ambas instituciones han de proporcionar un mínimo de coherencia ya que se podrían ver niñas y niños sometidos a presiones contradictorias que perjudiquen su desarrollo y su adaptación escolar y social.

A veces hay discontinuidad entre familia y escuela infantil al tener la familia y las educadoras/es diferentes concepciones en cuanto a lo que significa educación, valores, ajuste, adaptación, clima educativo del centro (Normativa de Convivencia) esfuerzo en el rendimiento, comportamientos propios, contenidos y aspectos curriculares de obediencia, de disciplina o en aspectos puramente académicos. Se suscitan también conflictos y tensiones por intromisiones que exceden y bloquean los ámbitos de colaboración. Esto se recoge en un estudio realizado por Oliva y Palacios (1998).

Una propuesta para favorecer las relaciones entre familia y escuela en educación infantil para compartir ideas sobre conceptos morales y académicos, sería la de involucrar a las familias en la escuela infantil a través de:

- Fomentar la escuela de madres y padres. Se concientia y sensibiliza a madres y padres de su papel en la educación en valores, y el de los medios de comunicación en ésta misma formación.
- Invitar a la colaboración a las familias en actividades escolares propiamente dichas.
- Invitar a la participación a las familias en las actividades extraescolares.

- Fomentar su participación en órganos colegiados como el Consejo Escolar del Centro (Art., 27. LODE).
- Impulsar el desarrollo de Las AAPPAS y AAMMs.
- Invitar a la colaboración en órganos de gestión del centro.
- Desarrollar una tutoría colaboradora y participativa con reuniones explicativas e informativas en donde se de a conocer el PCC y sus apartados sobre todo el PEC del centro infantil así como el currículo que van a trabajar sus hijas e hijos.

En la LOGSE, LODE, y LOE, en la normativa jurídica que las desarrollan se concreta el papel que desempeña el Proyecto Educativo de Centro en cuanto a los contenidos y por lo tanto en valores, actitudes y normas que cada centro debe trabajar para una mejor formación de su alumnado.

Pero somos conscientes que la Escuela Infantil ha tenido y tiene a veces situaciones adversas para poder desarrollar la formación en valores que de verdad necesita el alumnado y estas adversidades vienen desde distintas direcciones:

- A.- La escuela ha relegado la educación en hábitos, actitudes y valores pensando que el alumnado podría aprender por sí mismo lo bueno o lo malo o que en última instancia esta tarea era de la familia sin contar que esta, la mayoría de las veces como afirma Chamizo, J. (2002) ha "dimitido" de la tarea de educar a sus hijos.
- B.- Así mismo el abandono de la dimensión ética ligado a la educación religiosa confesional provocó una neutralidad ideológica, un vacío que aún no se ha conseguido superar por la falta de trascendencia y de valores por parte de la escuela. Además como afirma Camps (1990), se ha confundido la tolerancia entendida como los distintos modos de pensar y actuar que son necesarios respetar, con la ausencia de cualquier norma, olvidando que la virtud es hábito y que a él contribuye la repetición mediante la disciplina.
- C.- El racionalismo llevó a pensar que la ciencia hace innecesaria la moral, olvidando que educar en valores necesita sistematización y planificación consciente, al igual que otros tipos de aprendizajes. En este sentido Gimeno (1999) afirma que los centros educativos deben diferenciarse unos de otros precisamente por una buena y sistemática educación en valores. Esto es una cuestión de calidad.
- D.- En lo que se refiere a la LOGSE, Camps (2003), matiza que la ley supuso una buena declaración de intenciones en su planteamiento relacionado con la educación en valores, con el objetivo de lograr la formación integral de la persona. Pero no ha posibilitado, afirma González L. (2005) a educadoras y educadores ni la formación apropiada en sus estudios ni la posibilidad de una adecuada inserción de esta temática en el currículo de Educación Infantil con las implicaciones que conlleva en todos los ámbitos escolares, de administración, y familiares. Podemos afirmar que se ha visto inmersa en la dinámica de la escuela con los horarios, jornada escolar,

actividades y fiestas que genera en los padres y madres una necesidad de ocio, intercalado en las diversas actividades curriculares y extraescolares de sus hijos, reduciendo considerablemente el tiempo de educación y contacto entre padres-madres e hijos y procurando un ocio compartido que casi siempre esta elegido por los adultos. Todo ello agranda la distancia generacional entre padres e hijos, ampliada por las presiones laborales.

En cuanto al aula, los temas transversales no han provocado la repercusión esperada en el alumnado de Infantil, ni en otras etapas educativas, al no contar ni con la metodología apropiada, ni con actividades pertinentes, ni con la preparación adecuada del profesorado que impregne todos los ámbitos y actividades educativos para desarrollarlos.

En suma, de acuerdo con Puig R. (2001) es necesario incidir en los siguientes aspectos:

- La participación democrática en el centro y en las aulas de Infantil de todos los estamentos de la comunidad.
- Una planificación específica explícita de las medidas a seguir en cuanto a la formación en valores en todos los niveles.
- Participación del centro y del aula de Infantil en la vida cívica.

IV.4. LA MENTIRA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los medios de comunicación y muy particularmente la televisión han conquistado casi todos los espacios de ocio y cultura disponibles actualmente. Existe consenso entre los sociólogos, psicólogos y pedagogos en que los medios masivos de comunicación se han transformado en una importante agencia de transmisión cultural y de enculturación, como diría Durkheim (1947).

La televisión, se ha convertido en un agente socializador o "desocializador" fundamental entre otras razones, porque ningún otro consume más tiempo de la población infantil que éste. Existen una gran variedad de estudios, la mayoría de los cuales han estado centrados en el tema de la exposición infantil y los posibles efectos que producen en niños y niñas los contenidos de la televisión. Como en otras cuestiones hay teorías que desarrollan los aspectos negativos que los medios de comunicación de masas producen en la población y en concreto en la infantil (McLuhan 1984) y por otro nos encontramos con las que declaman los aspectos positivos que estos medios producen, como es el caso de G. Orwell (1984).

Los datos procedentes de un estudio sobre audiencias infantiles, a través de las encuestas del CEACU (2005) confirman que la población infantil de a 3-6 años pasa ante

la pequeña pantalla 218 minutos al día, pero sus programas preferidos tienen poco que ver con contenidos dirigidos especialmente a este público infantil. Las ofertas infantiles propiamente dichas escasean en la mayoría de las cadenas públicas y son ignoradas en las privadas. A falta de estos contenidos, los niños están abocados a consumir los mismos productos que los adultos, y muchos de ellos se venden (especialmente las series) con la intención de cubrir una franja de edad lo más amplia posible, dudando mucho de que el interés de todas las edades no cause daños a los más pequeños. Los programas ofrecen frecuentemente contravalores: sexo precoz, violencia desmesurada y conflictos adultos (engaños, intrigas.etc.), que los más pequeños asimilan para sí.

En uno de los trabajos realizados sobre esta temática (Comitel 2003), los programas más vistos por los telespectadores más jóvenes fueron el Festival de Eurovisión, Operación Triunfo, Ana y los 7, Los Simpson y las retransmisiones futbolísticas. Los estudios también realizados en Japón, Estados Unidos, Inglaterra o Alemania sobre el consumo cultural de la población ponen en evidencia que el público infantil adquiere y modela sus actitudes y valores fundamentalmente a través de la relación con el medio audiovisual. Por ello, mucho se ha escrito acerca de los efectos sociales de la televisión sobre los niños en la construcción simbólica destacando que ayuda poco o nada a que los niños adquieran cuanto antes la diferencia entre realidad y fantasía. Sartori (1998) definiendo la especie humana, como *Homo videns* asegura que la televisión solo genera imágenes y no conceptos dificultando la capacidad de abstraer y negándole al espectador la posibilidad de realizar comentarios.

Solamente se incide en las imágenes visualizadas del mismo modo en todos los países del mundo y así la sociedad en general está teledirigida, sin hablar de los efectos a todos los niveles (personales, sociales, económicos y políticos) de la publicidad y su influjo en la población infantil.

El ver televisión es un hábito que se refuerza diariamente a través de gestos, sonrisas y aprobaciones verbales de los adultos. El tiempo dedicado a la televisión varía en función de la edad, sexo, clase social y está en relación con el dedicado por los padres y adultos. Se necesita desde la familia y sobre todo desde la escuela, si la primera no esta capacitada, elegir, sugerir e informar sobre los programas que tienen información y formación a la vez y que proporcionen un entretenimiento adecuado a la edad. Los padres no deben dejar ver la televisión a niñas y a niños sin la compañía de los adultos. Es más deben ver previamente los programas que ellos elijan responsablemente comentando siempre qué se visualiza y porqué suceden esos hechos que se observan, ya que los valores predominantes, son la agresividad, la violencia y el engaño.

Como resume Cardús (2003) la competencia entre familia y medios de comunicación ya no es una cuestión de discusión entre los valores morales transmitidos por unos y

otros, sino principalmente cuestión de revisar la incorporación y los usos de los medios de comunicación por parte de la familia. Es decir, el problema ya no está sólo en los contenidos de los medios sino también en las maneras de acceder a tales contenidos en la familia. El cómo vemos la televisión y actualmente la consola y el ordenador, se convierte en el problema principal a considerar y no el de qué vemos en la televisión y en las demás pantallas. Por el contrario hay que detectar qué alternativas se pierden en la experiencia familiar, qué conflictos de fondo disimula el consumo sobreabundante e indiscriminado de estos productos. Aguaded (2004) propone la utopía de enseñar a las familias y a los educadores a ver la televisión, y nosotras ampliamos también la utopía a los demás productos como el ordenador y las consolas.

Los datos muestran en España y en Europa que el protagonismo alcanzado por la televisión en la vida de los niños es innegable. Ven la televisión el 99% frente al 1% que no la ven. El 95% ve asiduamente la televisión. La mayoría de los días. El 52% globalmente dedica más de tres horas diarias a verla y el 14% dedican cada día a ver la televisión cinco horas o más.

El consumo tiende en los últimos años levemente a disminuir pero por el influjo de otros medios-pantalla, los videos y video-juegos. Los Informes de CEACCU (2005) de análisis y seguimiento de los contenidos infantiles "TV y derechos de los usuarios: Contenidos Infantiles. Publicidad" y "¿Qué televisión ven los niños?" (2004), ya recogían un cambio de tendencia preocupante. Ante la ausencia de una programación específica dirigida a los más pequeños se produce el desplazamiento de la audiencia infantil hacia los programas dirigidos aparentemente a los adultos. En ambos estudios ya quedaba bien patente el hecho de que los programas infantiles más vistos no alcanzaban la audiencia del programa no infantil más seguido por espectadores de 4 a 12 años.

IV.5.- EL VALOR DE LA SINCERIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Nos centramos ahora en el valor prioritario respecto al tema de de nuestra investigación: la sinceridad. Es un valor considerado contra-valor de la mentira y esencial para la vida personal y social. Se debe de iniciar su formación y desarrollo en la familia para seguir perfeccionándose en la escuela.

Es evidente que la mentira produce malestar e incongruencia y desde el punto de vista social provoca sentimientos de incomodidad, frustración y perdida de confianza entre los componente del grupo social al que pertenece la persona mentirosa. Pero por otro lado, no es sencillo decir la verdad siempre y a ello no ayudan además la sociedad en la que nos desarrollamos ni los medios de comunicación como hemos visto anteriormente tan presentes en nuestras vidas.

Hay que precisar que para que una persona pueda ser considerada como sincera, no basta sólo con decir la verdad. Es una parte de la sinceridad y también es condición indispensable actuar conforme a la verdad.

La persona sincera posibilita relaciones equilibradas con los demás, asegurando amistades y encontrándose bien con ella misma y con los otros, facilitando una buena y fluida inserción social y de aquí su importancia y la necesidad de que los padres y sobre todo los educadores no sean neutrales y ayuden a su desarrollo en su labor educativa.

IV.5.1.- El papel de los adultos ante el valor de la sinceridad

El aprendizaje de los valores y en concreto en nuestro caso el aprendizaje del valor de la sinceridad y su contravalor, la mentira, al igual que otros valores la niña y el niño lo realizan:

- Por observación de los hechos que suceden a su alrededor.
- Por imitación de comportamientos que suceden en su entorno.
- Por la reproducción de modelos que ve en adultos y compañeros o amigos que están en su medio (real o no).

Por todo esto el papel de los adultos puede incrementar, prevenir o superar comportamientos no deseados en niñas y niños como es el caso de la mentira. Además la falta de sinceridad por parte de los adultos supone en niñas y niños la ruptura moral y comprender que independientemente de los hechos ocurridos podemos manifestarlos como tal o modificarlos a interés propio. Ya en este capítulo, hemos tratado el tema de la educación, en otros aspectos. Pero queremos destacar aquí el principio de intervención preventiva junto al principio de desarrollo, según la edad del niño/a y de la intervención social o contextualización, según sean las condiciones del medio donde se desarrolle el niño o la niña: hogar familiar, ambiente y medio escolar, grupo de compañeros y amigos y comunidad.

Los padres deben orientar a sus hijas e hijos desde pequeños a que les cuenten "sus cosas" y "todas sus cosas" ya sean importantes o no para unos y para otros.

Entre las posibles estrategias de prevención del contravalor de la mentira para padres y madres, podemos enumerar las siguientes:

- Desarrollo de afecto y lazos de unión que van a favorecer las relaciones de apego entre los adultos-niñas y niños.
- Clima de confianza y comprensión de los hechos en situaciones propias y ajenas donde resulten implicadas personas y hechos referentes al tema de la mentira.

- Consolidación de una relación apoyada en el respeto mutuo adultos- niñas/os.
- Diálogo para prevenir situaciones de conflicto.
- Potenciar los aspectos negativos de vivir en situación de mentira, aunque a veces pueda resultar conflictivo o a veces evite castigos.
- Ayudar a distinguir cuanto antes a niñas y niños la diferencia entre fantasía y realidad.
- No aceptar pseudo mentiras.
- Eliminar del ambiente adulto mentiras sociales o piadosas que a veces se realizan por comodidad.
- Procurar vivir con la mayor coherencia posible, proporcionando buenos modelos a niñas y niños.

Frente a toda mentira, es necesario educar familias, y centros educativos para que esta conducta no se repita, lo cual requiere:

- Crear un clima que favorezca la verdad. Atacar de frente la mentira. Sin lograr antes esta condición es una empresa llamada al fracaso. Aportarles y hacerles descubrir salidas diferentes para la situación que le ha llevado a mentir. Desde nuestra posición de padres y educadores, no mentir nunca, ni hacer decir al niño mentiras sociales por nosotros. Ser sinceros en todo momento educativo.
- Dar al niño el cariño que necesita y la atención que requiere. El clima de equilibrio afectivo es básico para un crecimiento sin problemas.
- Darle siempre una nueva oportunidad de actuación a fin de que con las nuevas pautas, pueda superar con éxito el problema. Ayudar y no juzgar. Vivir en un clima de confianza mutua que facilite comprender su realidad.
- Analizar las causas de las mentiras. Dada la polivalencia y variedad de las mentiras infantiles, no se las puede juzgar con criterios simplistas. Habrá que comprender antes los motivos que impulsaron al niño a mentir, el sentido que para él tienen dichas mentiras, a través de la comunicación y el diálogo.
- Comprender la importancia que la reacción emotiva tiene en el origen de la mentira, es preciso recordar que la mentira es el instrumento que las niñas y niños emplean ante una situación inesperada, de la cual la niña y el niño duda que pueda salir airoso/o con los medios normales que posee.
- Recompensar, con refuerzo de tipo afectivo y atencional, las verdades que el niño expresa, haciéndole comprender lo que gana con la verdad.

- Manifestar el disgusto que se siente por los hechos, pero no generalizarlo a la persona en concreto.
- Hay que hacerle tomar conciencia de la importancia de no mentir, pero no culpabilizar en exceso.
- Procurar que la mentira no resulte rentable al niño.
- Antes de actuar, padres y educadores han de procurar informarse serenamente. Saber exactamente lo que ha ocurrido e intentar averiguar las causas.
- Padres y educadores no deben nunca dejarse llevar por la ansiedad evitando que el castigo y la agresividad sea el método de combatir la mentira. Liberarse de actitudes neuróticas. Muchas veces reaccionan con ansiedad ante la simple posibilidad de la mentira. ¿Habrás dicho o no la verdad? Otras veces la ansiedad desemboca en explosiones exageradas de cólera, reproches sin fin, amenazas y vigilancia excesiva. La niña y el niño es el primer sorprendido por la magnitud del efecto producido, y así descubre el enorme poder de su mentira, que intentará ejercer de nuevo.
- Un castigo excesivo lleva al miedo, y éste le hará volver a mentir, cada vez más y con más astucia.
- Evitar interrogatorios superfluos y generadores de angustia. Evitar acosarle a preguntas. Cuando la mentira es descubierta, entonces se acosa con preguntas e interrogatorios, manifestando desconfianza, y ya no se le creerá aunque diga la verdad.
- No hacer prometer al niño que no va a volver a mentir más, ya que su autoestima y culpabilidad se incrementarán si el hecho se repite.
- No colocarle en situación de mentir
- Hacerle comprender que puede conseguir el mismo fin con otros medios.
- Nunca dejar pasar una mentira. La mentira es demasiado importante para tomarla a la ligera. Algunos adultos la acogen con indiferencia o aparentan no darse cuenta y tal actitud evita el choque frontal; pero no hay que olvidar que la niña y el niño, construye su juicio moral en conformidad con los juicios de los adultos. Una cosa es buena o mala según lo que oigan decir a éstos, así que es necesario, hacerle comprender primero por qué la mentira es responsabilidad de él o de ella.

- No festejarle las mentiras. No se puede admitir la mentira como gracia o broma, reírse con ella o alabar abiertamente la ocurrencia, ingenio o astucia de la que el niño da muestras. Con esta actitud se estimula la mentira y se tuerce el juicio moral. Sucede también que los padres que así obran, en otras ocasiones no dejan de censurar o castigar la mentira, por lo que, con tal incoherencia, comprometen gravemente su acción educativa. No se deben trivializar como afirma Urra (2006) tienen bastante importancia para el desarrollo infantil.
- Evitar la complicidad. Hay adultos que estimulan la mentira del niño utilizándola para sus fines particulares. Incitan al niño a mentir con ellos o a mentir en su lugar; para lograr la colaboración del niño le chantajea afectivamente con promesas o amenazas. Por tanto, es un comportamiento nocivo que compromete de forma importante la formación moral.
- Pedagógicamente es más efectivo limitar las normas y las exigencias a un número reducido, lo que permite mantenerlas con firmeza y asegurar su aceptación y cumplimiento.
- Responsabilizar a niñas y niños de sus hechos. Cuando se ha acostumbrado a mentir es porque han fallado las condiciones ambientales necesarias que previenen la mentira. Los niños aceptan su mentira como un fallo, y el sentimiento de culpa que la acompaña puede superarse mediante la confesión de la propia culpa. Pero en vano esperaremos que reconozca su conducta dolosa, si no le ofrecemos confianza y comprensión, o si cargamos las tintas con escenas espectaculares o dramáticas. Educar, no castigar solamente.

IV.5.2. La tutoría en educación infantil como medio para educar en valores

El desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a mera instrucción o impartición de conocimientos (MEC. 1989) Es un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo humano como afirman Álvarez (2000) y Bisquerra (2000).

El Plan de Acción Tutorial (PAT) debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional y en valores. Tiene la ventaja que la acción tutorial grupal se dirige a todo el alumnado. Dentro de las sesiones de tutoría tienen cabida todos los contenidos de la educación en valores.

Efectivamente, la orientación educativa se constituye (Art. 55 de la LOGSE y en la LOE) como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. Si ya la

orientación educativa se plantea, por su propia concepción, como objetivo prioritario «favorecer el máximo desarrollo del alumnado», entonces lograr la mejor implantación de la orientación, se convertirá en uno de los retos de la educación del futuro.

La LOGSE, en el Título Cuarto reservado al tema de la calidad de la enseñanza, destaca en el Artículo 60 que “La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor. En estos mismos términos se propone la tutoría en la LOCE y en la LOE.

Podemos definir la tutoría en Educación Infantil como el conjunto de acciones educativas que contribuyen a desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los alumnos orientándolos para conseguir el desarrollo de su identidad, aumentando progresivamente maduración y autonomía y ayudarlos desde pequeños a tomar decisiones; la tutoría ha de ser programada y sistemáticamente, específica y concretada en un tiempo y en un espacio en la que el alumnado recibe una atención individual y grupal, considerándose por otra parte como una acción personalizada ya desde educación infantil.

Es una labor de acompañamiento permanente y orientación al alumno durante el aprendizaje. La tutoría es una parte fundamental de la formación educativa, que permite el establecimiento de una relación individual con el alumno por lo tanto implica un proceso individualizado de educación. La tutoría crea un espacio entre el docente y el alumno a fin de que éste último sea atendido escuchado y orientado en relación a diferentes aspectos de su vida personal, poniendo especial atención a sus necesidades afectivas. Es una tarea inherente a la función docente; apoyando las acciones realizadas por las diferentes áreas curriculares y asignaturas en su tarea de promover el logro y desarrollo de las competencias básicas en los alumnos.

La finalidad de esta labor es la de promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno como persona, orientándolo a utilizar sus potencialidades y habilidades en pro de la construcción de un proyecto de vida.

Según Vexler (2002), la tutoría tiene un carácter preventivo y formativo que tiene como finalidad acompañar al alumnado en su desarrollo, afectivo y cognitivo, teniendo como objetivos:

- a) Promover el desarrollo gradual de la identidad.
- b) Desarrollar valores y actitudes sociales a nivel individual y grupal de los alumnos.
- c) Mejorar el rendimiento académico de los alumnos.
- d) Desarrollar hábitos de investigación en todas las áreas dentro y fuera del colegio.
- e) Promover la participación de los alumnos en las actividades.

El profesorado asume entonces modos de intervención:

- El de docente de los contenidos a desarrollar. El tutor deberá ser un docente con amplio dominio del curso, asignaturas o áreas que desarrolla en la escuela.
- El de tutor-orientador. Es el docente con empatía, capacidad de escucha, confiabilidad, ética, valores y que es capaz de servir a sus alumnos. Debe ser un educador con conocimiento pleno de la psicología de los niños y adolescentes y con comprensión de sus propios factores psíquicos y personales que podrían limitar su labor.

Por su parte Gheiler (2000) señala que las competencias que deberá tener un buen tutor pasan por:

- Conocer la psicología infantil
- Aplicar las técnicas de escucha, entrevista e interpretación al espacio educativo.
- Colaborar activamente con el equipo docente para que el proceso de aprendizaje, desarrollo intelectual, psicológico, ético y social transcurra adecuadamente.
- Ayudar directamente a los niños y jóvenes que lo necesitan.
- Discriminar las reacciones en los estudiantes frente a situaciones estructurales de la escuela.
- Conocer las diversas etapas del desarrollo humano.

El profesorado de Infantil que no es tutor o tutora (especialistas que comparten las aulas) debe realizar también una acción tutorial porque su labor, no solo es la de ayudar a constituir aprendizajes. Son participes directos de ayudar al escolar a lograr resultados positivos en su rendimiento académico.

Los padres y madres son también agentes educativos decisivos en la tutoría ya que son los primeros en educar a su hijo e hija y debe ser continua la interacción con la tutoría en Educación Infantil.

Estudiemos pormenorizadamente la tutoría.

A.- Características principales que la tutoría en educación infantil ha de tener:

- Carácter dinámico. El alumnado de infantil se encuentra en constante proceso de cambios y por ello el diseño de acciones debe ir orientado a desarrollar capacidades, habilidades y potencialidades que fortalezcan su autonomía, fomentando la alegría y la madurez.
- Carácter preventivo. La intervención tutorial debe orientar a desarrollar dentro de sus posibilidades, factores de protección y competencias adecuadas para actuar saludablemente frente a situaciones problemáticas o de riesgo para el alumnado,

aunque la prevención es el enfoque principal de la tutoría, sin embargo, no se puede dejar de lado la necesidad de tener constantemente una intervención frente a situaciones o problemas ya dados

- Ha de formar parte de manera explícita del PEI (Proyecto educativo de Infantil) y establecer las competencias propias de su acción tal como se le requiere mejorando continuamente su calidad.
- La evaluación ha de ser continua. Ha de ser realizada a través de la observación de las manifestaciones y cambios positivos que vaya evidenciando el alumnado de esta etapa.

B.- Objetivos de la acción de la tutoría. Desde la tutoría se debe ayudar a que el alumnado:

- Aprenda a conocerse así mismo. Es necesario que el alumnado con ayuda de tutoras y tutores vaya descubriendo cómo actúa fuera del ámbito familiar y escolar y como siente y reacciona al relacionarse con los demás y el mundo, y tratando de superarse irá permitiendo implementar los cambios necesarios en su vida personal, familiar, escolar y social e iniciar la construcción positiva de su persona desde muy temprana edad, motivándose por mejorar.
- Valore sus cualidades. Que vaya descubriendo y aprendiendo a valorar juntamente, sus cualidades, los esfuerzos que realiza para cambiar o modificar aquello que no le satisface. Para ello, el profesorado debe propiciar un sentimiento de adaptación y de bienestar basado en la confianza, la alegría y la seguridad a partir de la que el alumnado construya su identidad y autonomía progresivamente.
- Adquiera una visión global de su entorno. Esto lo conseguirá lenta y progresivamente iniciándose en esta etapa al asumir su realidad y actuar cada vez más en función a ella. Por lo tanto tiene que tomar conciencia de que le corresponde asumir un rol activo, realizando poco a poco actividades elegidas por sí mismo/a dentro de opciones que no comporten riesgo, como verdadero protagonista ya desde la Educación Infantil.
- Aprenda a vivir en sociedad. El alumno/a debe aprender progresivamente a adecuarse y adaptarse a las normas. Respetar las reglas de convivencia y ayudar en la medida de sus posibilidades a definir las y formularlas para que considerándolas propias le sea más fácil asumirlas.
- Desarrolle una madurez emocional. Logrará paulatinamente un progresivo y adecuado manejo de sus emociones y reacciones, para además aceptar y respetar a los demás niños y niñas y a las demás personas en sus diferencias e individualidades.
- Desarrolle la capacidad de diálogo. Aprenderá el niño/a de Educación Infantil a pesar de sus cortos años a expresar lo que piensa y siente, y escuchar también lo que piensa y siente el otro, desarrollando así su capacidad empática y de diálogo

creando relaciones sociales competentes a parte de las que mantiene en su familia.

- Aprenda a tolerar la frustración. Debe ir logrando enfrentarse a las dificultades. Aprendiendo a encontrar las pequeñas alternativas de solución a sus problemas desde su propia perspectiva, aprendiendo a desarrollar su conducta y su persona de forma constructiva y positiva, sin bloqueos ni inhibiciones.

Todo esto constituye un proceso gradual de desarrollo personal que no finalizará en los tres años de escolarización en Educación Infantil. Por lo tanto la labor de tutoría va más allá del trabajo del tutor o de la tutora. También hay que contar con que el desarrollo de cada niña y niño depende, de la calidad de la interacción y del estilo educativo y tutorial del profesorado.

IV.5.3.- El sistema de tutoría en el Centro Educativo

A.- La tutoría dentro del Proyecto Educativo de Centro

La tutoría, como cualquier otro programa o proyecto, tiene que derivarse del PEC a fin de que todos se sientan comprometidos en sus fines y objetivos. El PEC tiene como propósito realizar una práctica educativa transformadora, lo más coherente y eficaz posible, teniendo en cuenta la realidad del alumnado de infantil y contexto del centro. El PEC plantea la idea central, el propósito general que va a guiar la actuación de todos los integrantes del centro educativo. Por ello de los elementos que contiene el PEC consideramos muy importante la explicitación de la función tutorial así como la elaboración de la propuesta pedagógica, porque en ellas se mencionan, además de los rasgos de identidad del colegio, los perfiles del alumnado, del profesorado y los principios pedagógicos que guiarán la actuación de los docentes, las intenciones del centro educativo en lo concerniente a la orientación y tutoría, intencionalidad que como hemos dicho debe concretarse en el proyecto curricular de centro (PCC).

El proyecto curricular de centro (PCC) concreta, adecua y realiza a nivel de cada centro educativo el Diseño Curricular Básico (DCB) y, por otra parte, operacionaliza el Plan Anual elaborado en el mismo centro.

A través del proyecto curricular se definen estrategias de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los mejores resultados posibles en un contexto y una situación determinada. Asimismo, se elaboran los contenidos curriculares, la secuencia y la estrategia educativa y las formas de evaluar más adecuadas al alumnado que tienen cada centro y cada aula. Además, debe contener todo lo concerniente a la función de la tutoría en Educación Infantil.

Con estos documentos (DCB, PEC y PCC), el profesorado diseñará el Plan Anual de Tutoría del centro educativo y la programación de actividades de tutoría para cada curso dentro del Ciclo de Educación Infantil.

Debemos tener en cuenta varios aspectos para que la tutoría funcione adecuadamente:

1. Informar a toda la comunidad educativa

Al inicio del año escolar se debe informar a toda la comunidad educativa acerca de del sistema de tutoría. Será indispensable informar en qué consiste este proyecto, cuáles son sus características y explicar lo que significará en términos de compromiso y responsabilidad para cada uno de los miembros del centro educativo.

2. El compromiso de la dirección del centro

La dirección del centro educativo debe estar comprometida con la implementación del sistema de tutoría, pues de ella dependerá que funcione y tenga éxito. El director debe crear las condiciones necesarias para el buen funcionamiento del sistema: a facilitar la labor y acciones de los tutores. Asegurar la elaboración del programa anual de cada tutor. Apoyar y supervisar el desarrollo del plan de trabajo de tutoría. Facilitar espacios para la tutoría personal. Facilitar espacios de trabajo para el equipo de tutores.

3. La tutoría supone:

En Educación infantil los profesores y profesoras por el simple hecho de ser profesorado de esta etapa educativa deben asumir el rol del tutor o tutora y deben tener en cuenta: Que el profesorado tiene que tener interés en asumir la función tutorial.

- Que se debe comprometer en la elaboración y ejecución de la propuesta.
- Que tiene que reunir las cualidades personales necesarias para ejercerla.
- Tener en cuenta al alumnado, al resto del profesorado y padres y a las madres de familia.

4. Tareas del tutor.

Cada tutora deberá hacerse cargo de un solo curso, y a ser posible se desarrollará los tres años consecutivos que dura el ciclo para poder dar continuidad al vínculo y al acompañamiento en los procesos de desarrollo de las niñas y niños a estas edades. Tutor o tutora deberán elaborar un plan de trabajo anual que considere los temas que resulten más adecuados a las necesidades del grupo. El grupo de tutores debe

organizarse dentro del centro educativo para elaborar sus programas, intercambiar experiencias y atender las situaciones que se vayan presentando.

Otra parte importante de la función tutorial es la información a la familia de las posibilidades personales de cada niño y niña así como sus logros y capacidades a todos los niveles es decir desde el punto de vista académico, personal y social.

5. Capacitación de los tutores y tutoras.

Más allá de las actividades de capacitación que se pudiera ofrecer a los tutores y tutoras será necesario que tomen la iniciativa de capacitarse en todo aquello que les permita realizar mejor su labor.

B.- El tutor y la tutora como modelo de valores

Con frecuencia es captado el profesorado como modelo a imitar (junto con los padres y madres), sin embargo nunca el tutor/a es un modelo perfecto a copiar, pero si debe presentar una dinámica de vida empeñada en correr a su deber ser como persona. Es en este sentido el alumnado debe despertar en el profesorado una necesidad de renovación y mejora ya desde la infancia para progresivamente en sus aprendizajes y acciones comprometerse a cultivar el esfuerzo que supone aspirar constantemente a su deber ser a pesar de su corta edad.

El profesorado debe desarrollar en sí mismo la conciencia y la responsabilidad moral que realiza.

El papel de la escuela sigue estando de acuerdo con el de sus inicios, es decir es eminentemente socializadora y transformadora, es un hecho social donde se imparte la educación formal, obligatoria y en la se programa un mínimo de exigencias para que la persona desarrolle la socialización al máximo. Pero a la vez como sugiere Martínez (1998) "urge una nueva escuela, una nueva forma de entender y de ejercer del profesorado". En los últimos años aparece (se exige) una nueva escuela que se ha de ver más centrada en las relaciones humanas que en las reglas o en los roles.

El profesorado tenía tradicionalmente una única función que era, dar sentido y prestigio a su profesión (por medio del contenido), ahora debe conservar esta función de transmisión, pero debe asumir al mismo tiempo otras, ya que por recientes investigaciones sabemos que el alumnado reconoce la influencia positiva o negativa del profesorado en su desarrollo y en el aprendizaje escolar y no nos podemos cuestionar el abandono de la influencia en aras de la pérdida de autoridad (entre otros problemas) tan comentada actualmente.

Las funciones pues que se le atribuyen al profesorado hoy día para un desarrollo óptimo de su profesión desde una perspectiva constructivista son:

- 1.- Ha de ser gestor de la información, es decir experto en un área (o varias) de contenido curricular concreto, canalizar en forma y en contenido el currículo escolar, viéndose en la necesidad de gestionar los contenidos escolares en todas sus dimensiones es decir en conceptos, en procedimientos y en actitudes, valores y normas que el alumno aprende.
- 2.- Ha de ser guía del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza (Vigostky), experto en el tratamiento de prácticas educativas que optimicen dichos procesos, y experto en el dominio del lenguaje para enseñar algo a alguien, independientemente del contenido del que se trate.
- 3.- Debe de ser un modelo de actuación coherente (en el ser y en el actuar), uniforme y continuada en su quehacer diario y una conciencia de que la educación es algo más que un contenido curricular y un saber transmitir.
- 4.- Con una formación general específica y permanente que le provoque actuar con "pasión": con compromiso, con contrato y con voluntad.

El profesorado debe suscribir un contrato moral (Martínez, 1998) con su profesión, sabiendo hasta donde llega y cuan profunda es su profesión.

C. La transversalidad como propuesta.

Una de las propuestas más innovadoras de la Reforma Educativa es la incorporación al currículo educativo de los llamados "contenidos o temas transversales" desde la Educación Infantil.

Las preguntas más acuciantes sobre la transversalidad son:

¿Cómo trabajar en el aula los contenidos transversales en Educación Infantil? ¿Se trata de crear nuevas asignaturas o de engrosar los contenidos de las asignaturas tradicionales? ¿Cómo "impregnar" el currículo de esos contenidos transversales? ¿Qué tienen que ver los contenidos transversales con las distintas áreas o asignaturas?

Los documentos oficiales de la Administración dejan abierta la interpretación de la transversalidad: "Los temas transversales contribuyen de manera especial a la educación de valores morales y cívicos, entendida ésta como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir, e intervenir para transformarla y mejorarla" (Temas transversales y desarrollo curricular, MEC, 1.993).

Sobre las características de los llamados "contenidos transversales" González L, (1.994) hay un acuerdo sobre lo siguiente:

- 1) Los contenidos transversales no aparecen asociados a ninguna asignatura ni área concreta de conocimiento sino a todas. Son, pues, contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, las cuales deberán adquirir otras dimensiones.
- 2) Son contenidos que hacen referencia a los problemas y conflictos de gran trascendencia (social, política, humana y didáctica), que se producen en la época actual, y frente a los que urge una toma de posición personal y colectiva: problemas como la violencia, el subdesarrollo, el paro, las situaciones injustas, el consumismo y despilfarro, el hambre en el mundo, la degradación ambiental, los hábitos que atentan contra la vida saludable (como el tabaco, las drogas, el alcohol...).
- 3) Son, a la vez, contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes. Los temas transversales tienen una ineludible carga valorativa: están llenos de valores más que de informaciones. A través de su programación y desarrollo se pretende que los alumnos elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas, siendo capaces de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.

Desde una dimensión y reinterpretación ética, considerando el análisis de la sociedad desde un modelo crítico, humanista y ecológico, es evidente que la solución a los problemas sociales no es posible tan sólo con la intervención educativa. Sí consideramos que se ha de intervenir desde la educación para crear conciencia social y construir valores alternativos en los futuros ciudadanos, por lo tanto los temas transversales se pueden definir como sinónimos a el conjunto de valores "ético cívicos" (Cortina 1994) o de "de ética de mínimos" González L. (1994) necesarios para la convivencia y para la construcción de un modelo social.

El objetivo de los temas transversales desde una perspectiva ética, por la que optamos, en el ámbito de la educación en valores será la construcción de conocimientos sobre contenidos de tipo actitudinal y de valores de tipo procedimental que indican la forma de hacerlo y los de tipo conceptual, que sirven de base y demostración de la necesidad del cambio de actitudes y valores desde un punto de vista personal y social. Para conseguir este objetivo y los que de él se derivan, hace falta seleccionar contenidos que se deben priorizar desde el contexto social del centro de trabajo y desde la significatividad del alumnado. Tanto los objetivos como los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) se desarrollarán con la intervención metodológica adecuada, esta puede ser inductiva o deductiva, sin olvidar la actitud coherente del profesorado y de todo el personal del centro, y la organización escolar de dicho centro con el proyecto propuesto.

Los modelos metodológicos para trabajar los temas transversales pueden ser:

- a.- Deductivo, que se iniciará en el proyecto educativo del centro, PCC, hasta llegar al aula de infantil. Este modelo supone un análisis del contexto del centro y de las necesidades educativas propias que de él se derivan, que lleve a una clarificación conceptual del profesorado respecto al posible proyecto.
- b.- Modelo inductivo, que partiendo de la práctica de cualquier aula implicada en los temas transversales, lleguen a ser proyectos globales de centro.

Segunda Parte: Estudio Experimental

Capítulo V. Diseño de Investigación

V.1.- PROGRAMACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DEL MISMO

Para realizar una programación adecuada del proceso de investigación, hemos partido de una secuencia ordenada jerárquicamente de las etapas y las fases adecuadas, con el fin de proceder ordenadamente en la estructuración del diseño. Cada una de las etapas se interrelacionan mutuamente desde el punto de partida del problema, en su correspondiente formulación, pasando por la necesaria fundamentación de las bases teóricas, tan importantes para abarcar comprensivamente el problema y los estudios sobre el mismo remontándonos a una actualización científica que permita avanzar en su estudio e investigación.

Entrando en el núcleo del diseño de la investigación se formulan los objetivos e hipótesis, con objeto de alcanzar la finalidad de nuestra investigación.

Para ello se tienen en cuenta los diversos sectores de población implicados en el estudio familia, profesorado, niñas y niños, en los que se realiza y se proyecta el problema a fin de llegar a una toma de decisiones sobre la forma de proceder, recabar y conseguir la información necesaria.

Partiendo de la población se ha seleccionado la muestra, mediante el sistema de muestreo aleatorio simple y elaborando detalladamente la metodología de recogida de datos.

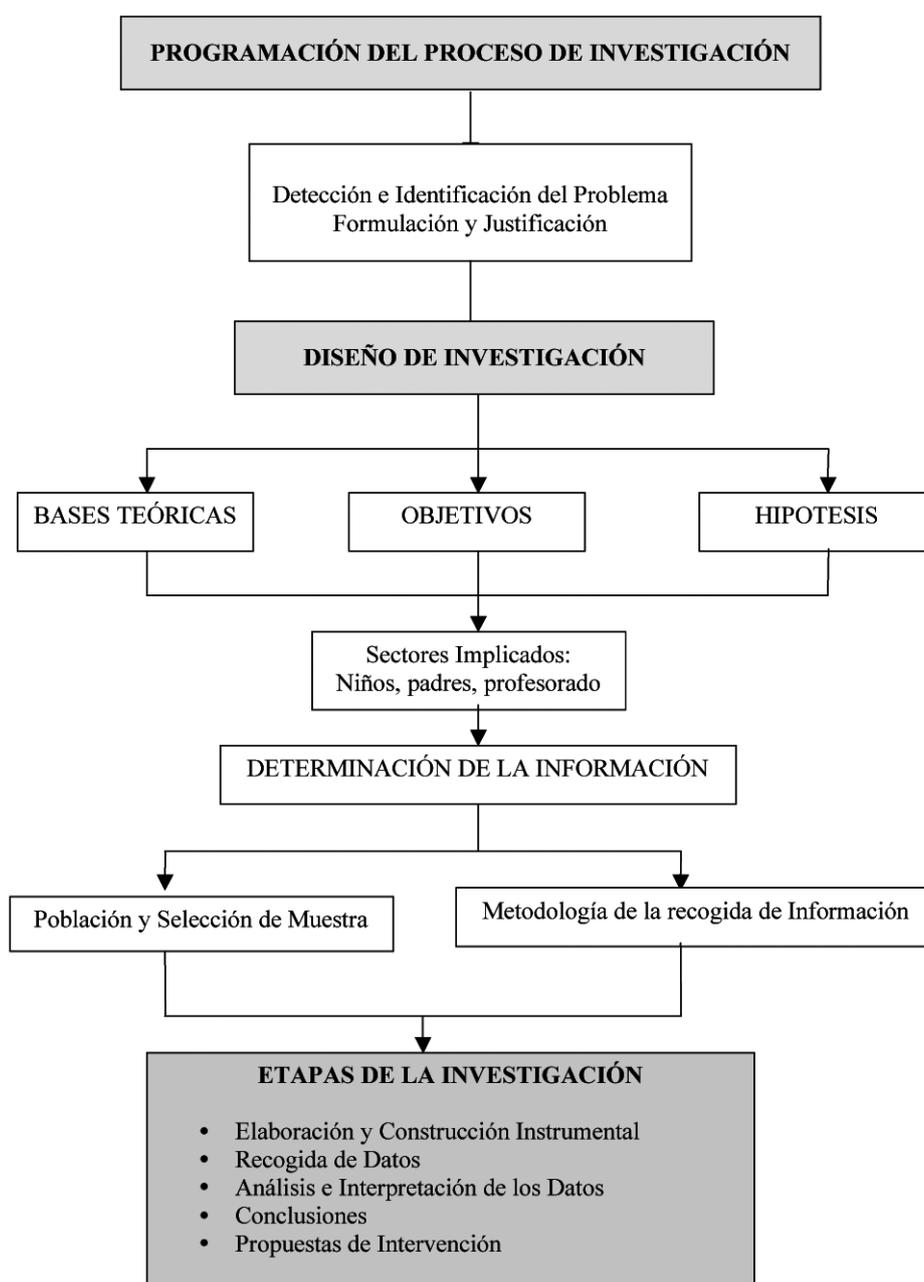
De aquí se ha pasado a realizar inmediatamente las distintas etapas de investigación:

- Elaboración, construcción y validación de los consiguientes instrumentos.
- Recogida de datos.
- Análisis e interpretación de esos datos.
- Finalmente conclusiones y propuestas de intervención en la triple línea de prevención, actuando siempre adelantándose a las situaciones conflictivas que encubren la mentira infantil; de desarrollo, teniendo en cuenta la edad, los conocimientos previos y las experiencias de las niñas y niños, intentando dotar de competencias que eduquen en la verdad, y contextualización cada caso, tratando

de modificar los factores negativos, potenciando lo positivos, que ayuden a través de la colaboración de todos los agentes implicados en un óptimo tratamiento del problema en todos los ambientes (familia, centro educativo, amigos y compañeros entorno y comunidad) donde se desarrolla la personalidad infantil.

En la página siguiente se esquematiza el diseño utilizado teniendo en cuenta los instrumentos para la recogida de información de los diferentes sectores de la población implicados, ha sido cualitativo y cuantitativo, por ello el tratamiento estadístico contempla estudios descriptivos y experimentales.

Ilustración I: Programación de la Investigación



V.1.1.- Problema de investigación

Habitualmente se constata que en los ambientes donde el niño/a se desarrolla se banaliza el hecho de la mentira infantil por considerarse como algo pasajero y fantástico, omitiendo la intervención educativa sin tener en cuenta las repercusiones posibles en el desarrollo de la personalidad infantil, por consiguiente planteamos la siguiente formulación: En el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños de tres a cinco años se detecta la mentira como un comportamiento personal, no solo imaginativo y fantástico, reconocido por los mismos niños, amigos, compañeros, padres, y profesores, susceptible de observar y tener en cuenta en la intervención educativa para una eficaz educación en valores.

V.1.2- Los objetivos. Son los siguientes:

- Analizar la literatura filosófica y científica sobre la mentira infantil.
- Observar la incidencia de la mentira en los comportamientos de los niños/as en los centros educativos, a través de situaciones naturales captadas por el profesorado.
- Descubrir el conocimiento y las actitudes que sobre la mentira infantil tienen los niños y niñas, a través de un cuento clásico tradicional relacionado intencionalmente con esta investigación.
- Valorar la importancia de la tutoría en Educación Infantil para la formación de los niños y niñas en la sinceridad como valor prioritario en el desarrollo de la personalidad del niño.
- Comparar la opinión de padres y tutores acerca de la mentira infantil.
- Sugerir posibles propuestas de intervención para prevenir y evitar en la escuela o en el hogar mentiras infantiles.

V.1.3.- Hipotesis.

En cuanto la hipótesis de trabajo es comprobar como los niños y niñas de 3 a 6 años mienten con facilidad espontánea y frecuentemente, influenciados/as por sus propias habilidades y estrategias, así como por el contexto: padres, amigos y compañeros que les rodean.

De esta hipótesis se derivan a su vez las siguientes sub-hipótesis:

- H.-1: Comprobar como el conocimiento y las actitudes de los niños y niñas hacía la mentira pueden ser observados directamente por las profesoras tutoras de Educación Infantil en situaciones de la vida diaria en el centro educativo.

- H.-2: Identificar la opinión que sobre la mentira tienen los padres, madres y el profesorado en Educación Infantil.
- H.-3: Detectar las diferencias respecto a la mentira en cuanto a la edad, el sexo y algunas capacidades como la inteligencia, la creatividad y el lenguaje de nuestra muestra.
- H.-4: Comparar las respuestas, respecto a diversos aspectos relacionados con la mentira de padres, madres y profesorado de E. I., para establecer en líneas de actuación para un correcto desarrollo de la personalidad moral.

V.2.- DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN Y DE LA MUESTRA

V.2.1.- Población de referencia

La población de este estudio pertenece a la comarca jiennense de la Loma y las Villas, muy conocida en la actualidad por estar declaradas Úbeda y Baeza, Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO el día 3 de julio de 2003.

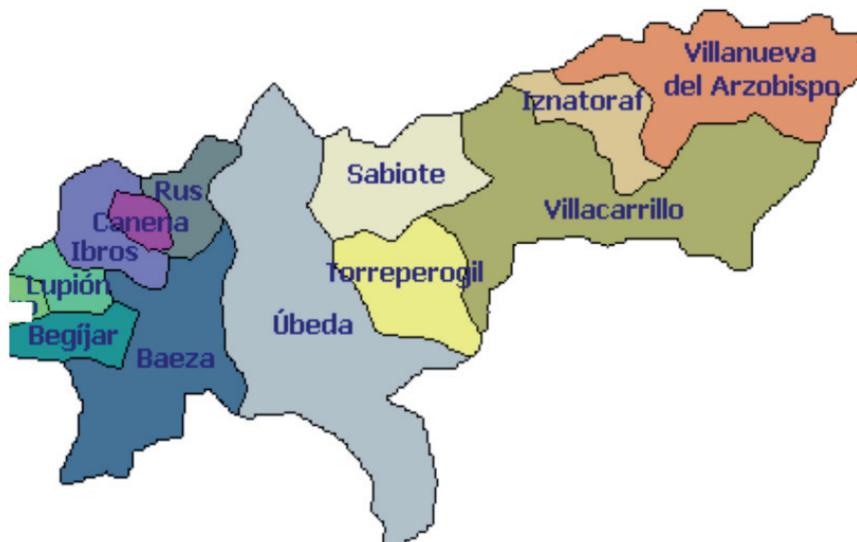
Los pueblos que componen la comarca de la Loma y las Villas, son Úbeda, Baeza, Torreperogil, Sabiote, Lupión, Ibros, Begijar, Baeza, Rus, Canena, Iznatoraf, Villacarrillo y Villanueva del Arzobispo.

La ciudad principal es Úbeda y se encuentra cerca del centro geográfico de la provincia de Jaén. Es la cabecera de la comarca conocida como "La Loma de Úbeda".

Importante centro comarcal, con Hospital, Centro de la UNED, Delegación de Hacienda, Seguridad social, Juzgados, con uno de los índices de centralidad más altos de la provincia. Según el anuario de La Caixa (2005), tiene un gran desarrollo comercial, con una población flotante de 200.000 habitantes que acude a comprar a ella.

Úbeda y su comarca viven principalmente del sector servicios, sobre todo comercio y administración, que ocupan el 49 % de la población activa. Además de la agricultura, fundamentalmente el olivar, ganadería, industria y turismo muy incrementado en los últimos años.

Ilustración 2. Comarca de la Loma y las Villas. Anuario de la Junta Andalucía Jaén-2005.



V. 2. 2 - Características de la población

Vamos a analizar en los centros educativos tres sectores de la misma. Las niñas y niños de la comarca, los padres y madres, y las tutoras y tutores.

Las niñas y niños de esta comarca tienen las inquietudes y los intereses de la población infantil de esa edad, tanto en características afectivas, cognitivas y sociales.

Pero nos gustaría destacar que el ocio en estos pueblos de la comarca no es un ocio infantil y que niñas y niños están sujetos a las preferencias de los padres y madres que tampoco tienen muchas opciones de entretenimiento.

Los pueblos no disponen de posibilidades de actividades extraescolares y solo los grandes núcleos como Úbeda y Baeza disponen de academias de idiomas, de baile y de música.. Sin embargo creemos que en ésta zona comarcal todavía y sobre todo en los pueblos más pequeños, niñas y niños disfrutan de un privilegio del que no gozan las niñas y niños de ciudades más grandes, ya que pueden disfrutar aún de juegos al aire libre, mantienen las posibilidades de jugar en las calles y plazas con más libertad, así como interactuar con sus familiares.

La situación de este alumnado en el aula es similar al resto de Andalucía. La ratio es de entre 20 y 25 dependiendo de la zona aunque como consecuencia del ligero avance de la natalidad en los últimos años, se aprecia que el colectivo de 0 a 5 años, es algo mayor que el siguiente de 5 a 9 años. En este aumento ha intervenido en la provincia

de Jaén, el incremento de la población inmigrante que ha pasado del 0´4% al 0´9% incrementándose también la oferta de plazas en Educación Infantil. Hoy día todos los niños y niñas de 3 años que demandan voluntariamente la escolarización, ya que no es obligatorio como manifiestan la LOGSE y la LOE, así como las niñas y niños de 4 y de 5 años, tienen garantizada una plaza escolar en nuestra Comarca, al igual que en el resto de Andalucía, en centros educativos públicos (públicos y concertados). A tales efectos Andalucía dispuso durante el curso 2004 –2005 de un total de 4.578 centros, de los que 3.715 son de titularidad pública y 863 de titularidad privada concertada. Se incorporaron al sistema educativo 75.782 niñas y niños de 3 años, es decir, 6.961 escolares más que el curso anterior, siendo el porcentaje de escolarización de 100% en la provincia de Jaén, así como en Córdoba, Granada, Huelva. Asimismo en el curso 2004 – 2005 se pusieron en funcionamiento 50 nuevas unidades para el alumnado de 4 años y otras tantas de 3 años.

La comarca de nuestro estudio responde a estos mismos planteamientos y tiene escolarizados en el curso 2004-2005 un total de 3.540 niñas y niños en los centros públicos (entendiendo siempre públicos y concertados) que corresponde casi al 100% de la población infantil de 3 a 5 años. La relación de centros de nuestra muestra y las poblaciones se pueden consultar en la sección de anexos.

En lo referente a madres y a padres como grupo social y desde un punto de vista sociológico, participan de la mayoría de los aspectos que presentan las familias en el resto de Andalucía. En estos momentos la sociedad y en concreto la familia en particular, presenta cambios debido al momento de transición y de cambio de valores que sufre la sociedad. Se presentan ciertos cambios, relacionados con cómo las nuevas generaciones se relacionan con el mundo, y con la responsabilidad de las familias ante éste proceso de socialización y de la intervención o no en dicho proceso. Desde las familias el concepto de intervención y el de autoridad no está definido.

Como ya señalaba Arendt, H. (2003), en su discusión sobre La crisis de la educación, la manera que tienen los padres de ejercer su autoridad sobre sus hijos es haciéndose responsables del mundo que les transmiten a éstos. Cuando los padres, por las razones que sean, rehúsan esa responsabilidad, o tratan de disminuirla, su propensión a ejercer su autoridad tiende a desvanecerse correlativamente. Ellos pueden disfrazar esta renuncia a la autoridad con otros argumentos, e imaginarse que lo que hacen es, sobre todo, reafirmar la libertad de sus hijos. Pueden reafirmarse en ese argumento haciendo una comparación entre ellos mismos y sus propios padres, en la cual ellos aparecen como liberales y sus padres como indebidamente autoritarios.

Las madres y padres de nuestra comarca muestran poca implicación en la educación de sus hijas e hijos. La organización familiar ha cambiado y en estos pueblos todavía

no hay una gran demanda de guarderías y de centros infantiles exceptuando Úbeda y Baeza, en donde a veces nos encontramos con el caso de que el horario de niñas y niños en centros infantiles se dilata a lo largo de todo el día.

También constatamos que se han debilitado los lazos afectivos entre padres e hijos (Caixa 2005) y esta puede que sea una de las causas de la baja natalidad de la población autóctona, además de que la responsabilidad y las tareas de la casa en esta comarca mayoritariamente (Informe Jaén 2004) las siguen realizando la mujer así como la educación y el cuidado de los hijos e hijas.

Aunque el porcentaje de madres que trabajan es bajo al igual que el nivel de estudios, estas ideas nos pueden dar una orientación sobre lo que sucede en el contexto familiar. Otra consecuencia del debilitamiento de los lazos afectivos es constatar que la niña y el niño no son el centro de la unidad familiar y que por ello no se les dedica ni tiempo ni importancia y la televisión ayuda a educar o deteriora más la débil influencia de los padres sobre sus hijos e hijas.

Así mismo las familias (ningún padre y sólo algunas madres) no participan suficientemente en el centro escolar, se limitan sólo a ir al centro, a veces comprometidos por amistad o compromiso, a participar en los Consejos Escolares. Hay escasa o nula participación en AMAS y APAS.

En cuanto a las actividades extraescolares, las familias participan pero solo por la responsabilidad de cara a la comunidad educativa, siendo esta participación predominantemente femenina (madres y abuelas), y escasa o nula desde punto de vista masculino (padres y abuelos)

En cuanto al ocio, la televisión como ya hemos contado antes es la que marca y preside ese tiempo. Apenas se leen libros, y tampoco se va al cine ni a espectáculos culturales ya que no hay cine como tal, solo hay salas en Úbeda y un Círculo Mercantil en Baeza donde a veces en contadas ocasiones se programan sesiones cinematográficas. En Úbeda se desarrolla el Festival internacional de Música y Danza "Ciudad de Úbeda" que trata de conectar con las actividades del Conservatorio pero la influencia de este sector es limitado.

Tampoco existen parques adecuadamente equipados, y las salidas de las familias en los días de fiesta siempre son a bares y a pubs. Las posibilidades de ocio cultural son escasas.

El nivel de estudios en general no es alto y hay pocas personas con licenciaturas, algunas con diplomaturas y la mayoría no ha superado la ESO, como muestra el cuestionario realizado a padres/madres.

Los centros escolares se encuentran en la mayoría de los pueblos en su periferia, no son centros grandes y tienen generalmente una o dos líneas de Educación Infantil, exceptuando Úbeda y Baeza donde nos encontramos centros con tres y cuatro líneas. En su mayoría son de titularidad pública exceptuando siete centros concertados de titularidad religiosa. En general los centros concertados en Andalucía se acercan al 30%, porcentaje muy parecido al del resto de España y al de nuestra comarca.

En general la mayoría del profesorado de Educación Infantil son mujeres ya que por tradición y cultura las carreras que se dedican al cuidado de la infancia y de los mayores, están generalmente copadas por mujeres y la Educación Infantil es una de ellas. Son aún pocos los varones que nos encontramos hoy en estas aulas, apenas un 14%. No obstante, la mayoría de las educadoras y educadores son poseedoras de la especialidad en esta etapa educativa confirmando la tipicidad e importancia de dicha etapa. Además hay una media de edad de 34 años, relativamente joven, y la especialidad de Educación Infantil que en su nacimiento se define como la etapa educativa que tiene como finalidad el desarrollo físico, sensorial, intelectual, afectivo, social y moral de las niñas y los niños. (LOE 2004), es una especialidad relativamente nueva ya que se inició a principios de siglo. En 1918 son convocadas las primera oposiciones a Párvulos, posteriormente la UNED creo cursos de especialidad a nivel nacional (1972-1985) y en 1985 se generalizó a las provincias, desarrollándose en estos años, profesionales que no han dejado de formarse y están considerados como la avanzadilla del desarrollo pedagógico en nuestro sistema educativo. Son el cuerpo que más cursos de reciclaje realiza y más perfeccionamiento demanda de los CEP (Plan Anual del CEP de Úbeda para el 2005) con diferencia del resto de colectivos educativos.

V.2.3.- Características de las niñas y niños del segundo ciclo de educación infantil en general y de nuestro alumnado en particular

El alumnado de nuestra muestra presenta las características generales comunes de las niñas y niños de su edad y de su desarrollo, ampliamente revisados anteriormente, Para conocer mejor a estas niñas y niños haremos un breve resumen de la psicología evolutiva que afecta a su desarrollo general.

Varios son los autores que seguimos principalmente para describir las etapas del desarrollo infantil de tres hasta los seis años, aunque cada uno de ellos plantea un modelo distinto para explicar dicho desarrollo ya que actualmente ningún modelo teórico puede describir la diversidad y complejidad de los fenómenos propios del desarrollo humano. Por ello, nuestra intención es simplemente destacar algunas de las características más importantes de cada etapa, a través de autores como Piaget, Wallon H. y Vigostky, Freud, Bronfenbrenner entre otros clásicos de la psicología evolutiva, que

ofrecen visiones distintas, ricas, llenas de matices y superponibles. El propio Piaget comentaba ya en 1969 que la psicología de Wallon y la nuestra han terminado por ser más complementarias que antagonistas.

Es necesario destacar que el periodo de edad comprendido en cada etapa es orientativo, es decir, que no todas las niñas y niños evolucionan al mismo tiempo, y algunas características que se describen pueden aparecer antes o después, y estamos viendo en nuestras aulas que los medios de comunicación y la sociedad en general están propiciando un mayor desarrollo de ciertas capacidades y aprendizajes y su aparición ha ganado en el tiempo y en la interiorización. No nos detendremos en las críticas y comentarios a estas teorías surgidas recientemente ya que algunas de ellas ya las hemos comentado en profundidad.

A grosso modo en los primeros años de vida, de 0 a 2 años, el desarrollo del niño/a, a todos los niveles intelectuales, afectivos y sociales, está ligado a su desarrollo físico y a su capacidad cada vez más autónoma de movimiento; y es que, en esta etapa, lo más característico es que acción y pensamiento son una misma cosa. Se dan simultáneamente, se aprenden y se estimulan al entrar en contacto con las personas y las cosas que le rodean.

El desplazamiento y la palabra son dos elementos fundamentales del periodo siguiente comprendido entre los 2 a los 3 años, dónde la acción y el pensamiento siguen siendo las bases del conocimiento. Aumenta su necesidad de comunicación y expresión. En esta etapa, la imitación de los adultos está relacionada con el conocimiento del propio cuerpo y la organización del esquema corporal (ver desarrollo psicomotor).

En la etapa de 3 a 4 años destacaremos la importancia de la adquisición del lenguaje, la capacidad de expresión oral, y el desarrollo de la expresión gestual y gráfica. En esta edad en cuanto al procesamiento del pensamiento, ya tienen una imagen mental de los objetos que le rodean, y son capaces de reconocerse a sí mismos como «niño» o «niña», y progresivamente irán tomando consciencia de su persona.

Las características más destacables a nivel evolutivo de la etapa son la imitación del adulto, sobre todo de aquellos a los que niñas y niños más valoran, ya que le permite ir integrando hábitos, normas y conductas sociales. A la vez aparece una conducta de oposición hacia lo que se le presenta o se le pide que haga, ya que quieren actuar por sí mismas/os y ser independiente. Desde el punto de vista del desarrollo motor, a los dos años va desarrollando la postura y el tono muscular y, finalmente, andará.

De los 2 a 5 años, la acción y el movimiento predominan sobre los elementos visuales y perceptivos. Se inicia la lateralización.

De los 5 a los 6 años se produce una integración progresiva de la representación y la consciencia de su propio cuerpo.

El aprendizaje está estrechamente ligado al desarrollo físico, y a la posibilidad de ir ampliando cada vez más su capacidad de movimiento y el conocimiento de su propio cuerpo, esto permite el desarrollo de representaciones mentales de lo que ven y observan, muy ligadas a sus vivencias y experiencias, de aquí la capacidad de representar gráficamente, mediante dibujos, la realidad que ven y a su vez ésta se desarrolla mediante unas etapas o procesos que se irán desarrollando según la estimulación del exterior y la propia capacidad personal.

Veamos estas etapas y observemos mediante los ejemplos del dibujo de la figura humana que su representación se corresponde a las etapas de integración del esquema corporal.

Entre los 2-3 años, el niño/a hace garabatos, experimenta con el lápiz o colores el gesto que realiza y el trazado que hace, por ejemplo líneas desordenadas, circulares, garabatos y a darles un nombre (es mamá o soy yo), aunque no se pueda reconocer nada. Este aspecto es muy importante porque se tiene la comprensión de que a través de los movimientos que realiza representa lo que le rodea o se imagina.

Sobre los 4 - 5 años se inicia de la comunicación gráfica. Ya tienen un cierto grado de conocimiento de su cuerpo y sus diferentes partes. Recordemos que en el proceso de integración del esquema corporal primero son partes globales del cuerpo (cabeza, tronco y extremidades) y luego elementos que integran esas partes. Así pues, la representación de la figura humana sigue el mismo proceso. Los niños de estas edades dibujarán la figura humana sólo con la cabeza y las extremidades, e incorporarán el tronco progresivamente, pondrán dedos a sus manos, dos, tres, y hasta los cinco totales, y el cuello entre la cabeza y el tronco. Dentro de la cara, dibujarán ojos y boca y más adelante otros elementos, a medida que vayan profundizando en el conocimiento de su cuerpo y del de los demás. Ya en estas edades, normalmente la figura humana está bastante bien desarrollada a nivel de logro gráfico, al igual que las composiciones y dibujos en general. (Luquet 1979).

Desde la perspectiva de la comunicación, el lenguaje (Piaget, Vigostky) es un instrumento principal, mediante su uso expresamos y comprendemos las ideas y mensajes que transmitimos.

La adquisición del lenguaje implica el aprendizaje de un repertorio de sonidos y de palabras, así como la progresiva utilización, de forma cada vez más compleja, de las reglas para su uso. Es un área de aprendizaje muy importante, denominada instrumental,

ya que forma parte del resto de las demás capacidades y destrezas que realiza el ser humano.

A nivel de expresión, se entiende aproximadamente el 50% de lo que dice, y respecto a la comprensión, es capaz de cumplir órdenes sencillas. Según Monfort y Juárez (2002), conoce y maneja 4.000 palabras ya desde los 3 ó 4 años, y avanza notablemente de forma general.

Aparecen los fenómenos de subextensión y sobreextensión. Aunque a nivel de identificación semántica la niña y el niño aprenden palabras, a un nivel léxico en esta edad, aún poseen un nivel de generalización alto. Si el niño ve una fotografía o imagen de un loro, es más probable que lo reconozca como pájaro que como loro.

Vigostky (1981) describe que a medida que la niña y el niño aprenden a usar palabras, desarrollan conceptos, esto es, ideas acerca de los objetivos y los acontecimientos que tienen lugar así como las relaciones visibles que existen entre ellos. El lenguaje sirve como medio de comunicación y de pensamiento.

Hacia los 2 o 3 años se inicia de la formación de la gramática. Van descubriendo las normas que rigen el lenguaje; utiliza las concordancias de género y número y los tiempos verbales. Comprende y enumera las diferentes partes de su cuerpo y tamaños. Utiliza el tiempo pasado (se ha caído), los plurales, frases interrogativas, exclamativas, y es capaz de hacer definiciones sencillas. De los 4 años en adelante, se desarrolla la comunicación; explica historias, hechos que han pasado, comprende algunos conceptos de espacio, tiempo y número (ordinales).

Para autores como Vigostky (1981) y Monfort y Juárez (2002), el lenguaje es socializado y sirve para la comunicación (intercambio de información, con o sin preguntas u órdenes). Investigaciones recientes demuestran que el lenguaje de los niños es social desde muy temprana edad. Vigostky consideraba que el lenguaje abierto se va haciendo pensamiento verbal interno.

El punto de vista de Vigostky sobre la relación pensamiento-lenguaje lo desarrolla con el concepto de ZDP (Zona de Desarrollo Potencial) y afirma que toda persona tiene un:

- Desarrollo Real (DR) que es todo lo que puede hacer solo/a.
- Desarrollo Potencial (DP) que es todo lo que puede hacer con la ayuda de alguien más capaz.

Para Vigostky la pieza clave del desarrollo es la actividad instrumental, que es toda acción que realicemos con un instrumento (ayuda externa que nos da un agente) para

hacernos más autónomos. Así, el lenguaje va a ser el instrumento por excelencia en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (los del ser humano). Y va a ser independiente de la inteligencia. En un principio es externo y progresivamente se va interiorizando.

Fases de interiorización del lenguaje según Vigostky:

- Periodo de independencia (el lenguaje es externo). El lenguaje no está conectado con otros procesos cognitivos y su función es la de activar respuestas globales. Ejemplo: el niño balbucea o se ríe cuando le habla un adulto.
- Progresiva incorporación de significados a las palabras (lenguaje externo). El lenguaje activa ciertas respuestas e inhibe otras. Ejemplo: "no te subas a la silla", y el niño no lo hace y activa otra respuesta.
- Lenguaje egocéntrico (lenguaje externo). El niño se habla a sí mismo en voz alta, para regular su conducta.
- Lenguaje interiorizado (lenguaje interno). El niño se habla a sí mismo pero no en voz alta, para regular su conducta.

Según este autor las funciones psíquica superiores como la memoria, la atención, la percepción, el pensamiento y el lenguaje son producto de la asimilación individual de lo que nos ofrece la cultura humana y no sólo son funciones heredadas. Para el autor el aprendizaje es el que estimula los procesos evolutivos internos necesarios para que el desarrollo sea efectivo, por lo que el desarrollo estará en función de este aprendizaje.

La psicología del niño/a de 2-3 a 6 años, según Piaget, pasa de la etapa sensorio motora a etapa de las operaciones concretas. Representa un salto cualitativo en la forma de pensar porque trae consigo la función simbólica: el niño utiliza símbolos para representar objetos, lugares y personas; puede retroceder y avanzar en el tiempo.

Una característica que aparece a estas edades, siguiendo con la teoría de Piaget, es el juego simbólico en donde niñas y niños utilizan un objeto con una finalidad distinta a la real. El juego simbólico permite transformar lo real, por asimilación, a las necesidades del yo. Le proporciona al niño un medio de expresión propio y le permite resolver los conflictos que le plantea el mundo de los adultos.

Aparece un mundo de imágenes mentales que son imitaciones interiorizadas, evocaciones, representaciones mentales. Son difíciles de conocer por su carácter interno. Puede llegarse a ellas indirectamente, por ejemplo, a través del dibujo. Pueden ser según su contenido, visuales, táctiles, auditivas, etc.; y según su estructura, imágenes de movimiento (que a su vez se subdividen en imágenes de reproducción y de anticipación). Niñas y niños tienen dificultad para tener imágenes de movimiento, pues se precisa un mayor desarrollo cognitivo.

En el intento que hace de imitar la realidad, inicialmente en forma de garabatos a los que pronto atribuirá un significado. Los dibujos son bastante realistas, aunque es más bien una copia del modelo interno que poseen.

El dibujo en niñas y niños pasa por las siguientes etapas:

- Realismo frustrado: organizan los elementos del modelo como puede.
- Realismo fortuito: descubren el significado del dibujo durante su realización.
- Realismo intelectual: dibujan de perfil, no tiene en cuenta la perspectiva; pero dibuja los rasgos esenciales del objeto.
- Realismo visual: representan un objeto ateniéndose lo más posible a las relaciones entre sus elementos.

El dibujo tiene gran valor pedagógico, pues es una forma de representación de la realidad mucho más natural que la escritura que es totalmente cultural.

Pensamiento inductivo perdura de 4 a 6 años: Se asienta el lenguaje hablado y aparece una nueva estructura cognitiva. El pensamiento intuitivo implica un proceso de reorganización que se comprueba en la posibilidad de entablar una conversación continuada con el niño, sobre una experiencia concreta. Los preconceptos ganan en generalidad y precisión. Desarrolla una curiosidad sin límite, se encuentran en la "edad del por qué", lo cual implica una mayor necesidad de contacto y comunicación. Aparece las regulaciones intuitivas en la comprensión del mundo y a parecen como aproximación a un pensamiento más correcto, piensa sobre lo que percibe aunque a veces no lo supere y no sepa dar soluciones a algunos hechos o situaciones concretas. Se desarrolla una incipiente descentralización, niñas y niños son capaces de tener en cuenta todos los aspectos de una situación, aunque no puedan coordinarlos todos a la vez. Ante lo que ignoran niñas y niños utilizan distintos recursos que hemos desarrollado ampliamente en el tema de las perspectivas psicológicas en relación con la teoría de la mente.

En lo referente a la socialización es un proceso mediante el cual niñas y niños adquieren las conductas, creencias y estándares que tienen valor para su familia y grupo cultural al que pertenece como hemos desarrollado anteriormente.

¿Cómo se socializan niñas y niños? Mediante recompensas y castigos según Piaget (1969). Los padres entrenan a sus hijos con recompensas para ciertas conductas, y castigos para otras. Las respuestas recompensadas se hacen más fuertes y es probable que aparezcan con mayor frecuencia (teoría del condicionamiento operante de Skinner). Para Bandura (1987) por observación e interiorización. Muchas de las respuestas conductuales de niñas y niños, se adquieren por observación de la conducta de otras personas. Los padres, en especial, sirven como modelos de conducta y así niñas y niños aprenden los patrones de integración social.

Por identificación. El desarrollo social y de la personalidad , no puede explicarse sólo en términos de recompensas y castigos o de observación de modelos. Interviene además un proceso más sutil: la identificación, entendida como: a creencia de niños y niñas de que es similar a otra persona y por compartición o simpatía de forma indirecta, de las emociones de otra persona.

Nos parece importante el papel del lenguaje como controlador de la conducta (mediación verbal) en el tema de esta investigación. Cuando las niñas y los niños han aprendido a usar palabras, el lenguaje se vuelve instrumental: sirve para controlar. Según los autores de la TOM, como ya hemos visto se desarrolla desde los 2 a los 6 años etapa en la que se encuentran los sujetos de nuestra muestra.

Erikson (1988) trabajó sobre la estructura freudiana, pero acentuando el papel de la sociedad en la estructuración de la personalidad y apporto modificaciones importantes a la obra de Freud.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la etapa de 3 a 6 es el juego, a través del cual crecen y aprenden a utilizar sus músculos, a dominar su cuerpo y también se desarrollan y aprenden de forma general a interpretar el mundo. Ya hemos comentado la importancia del juego simbólico desde el punto de vista de Piaget y recordamos la importancia que le hemos dado en el desarrollo de la Teoría de la Mente.

Además hay más teorías sobre el juego y a modo de recuerdo resumimos:

- Teoría cognitiva (Piaget). La forma como el niño juegue depende de su grado de desarrollo. En la etapa sensorio motora, el niño juega moviendo su cuerpo y manipulando objetos. A medida que desarrolla la función simbólica, puede pretender que exista algo que no está ahí, puede jugar con su imaginación.
- Teoría psicoanalítica (Freud, Erikson). El juego ayuda a que se desarrolle la fuerza de su yo. Motivado por el principio de placer, el juego es fuente de gratificación. Puede reducir la tensión física y da a niñas y niños un dominio sobre las experiencias abrumadoras.
- Teoría del aprendizaje (Thorndike 1966). El juego es una conducta aprendida. Las diferentes formas de conducta de cada cultura se reflejan en los juegos de los niños de esas culturas. Las niñas y niños de sociedades que valoran el logro prefieren los juegos de capacidad física, mientras, prefieren los juegos de estrategia.
- Teoría de la socialización (Ortega 1933 en Villoro 2005).

En cuanto al desarrollo moral (Piaget y Kohlberg) y las fases por la que pasa el desarrollo moral en la niña y el niño de educación infantil han sido tratadas en profundidad en el capítulo II de este trabajo, por lo que es innecesario volver a repetir esas fases tan

ampliamente tratadas ya que son el motivo y tema principal como hemos dicho de nuestro trabajo.

Queremos cerrar este apartado volviendo a insistir en que no existen fechas y plazos rígidos para el desarrollo humano. Todas las fechas y periodos temporales apuntados son orientativos. Cada niña y cada niño frecuentemente avanzan más rápido en unas áreas y se desarrolla con algún retraso en otras. Por esta razón no debemos nunca considerar el desarrollo infantil como un proceso automático ni podemos comparar de forma lineal a dos niños o niñas de la misma edad. Justamente por este motivo en psicología evolutiva se diferencia la edad cronológica (años, meses) de la edad mental (etapas evolutivas en las que se encuentran niñas y niños).

V. 3.- METODOLOGÍA. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

La investigación cuenta, como hemos comentado anteriormente las siguientes fases:

1. Elaboración, construcción y validación de los instrumentos.
2. Recogida y análisis de datos.
3. Interpretación de los datos.
4. Conclusiones.
5. Propuestas de intervención.

El diseño cuenta con los siguientes instrumentos (anexos).

1. Cuestionario de Pinocho, para aplicar a niñas y niños de 3,4 y 5 años de edad.
2. Registro de Observación Tutorial,
3. Cuestionario a padres y a madres. Madrid (2003).
4. Cuestionario al profesorado. Madrid (2003).

V.3.1.- Cuestionario sobre el cuento de Pinocho

El primer instrumento para la búsqueda de información ha sido el cuestionario, que proporciona una alternativa muy útil para la obtención de información en educación infantil. Fue realizado después de la selección del cuento de entre las múltiples publicaciones encontradas, por reunir las características adecuadas a la edad de la muestra. Diseñado cuidadosamente para una máxima efectividad y realizado sobre la base del tradicional del cuento de Pinocho, en una adaptación realizada para niñas y niños por la Editorial Gaviota sobre la película realizada por la productora de Walt Disney para el cine y video.

Este cuestionario presenta la ventaja de poder aplicarse individualmente, por el profesorado que va anotando la respuesta en cada cuestión contestada. Asegura que las respuestas

cuentan con mayor fiabilidad y anonimato, pudiendo darse respuestas más honesta, sin la influencia del grupo y menos estereotipadas. El profesorado fue preparado al efecto en una reunión de ciclo, tras el permiso de la dirección de los centros, para garantizar homogeneidad y tratar de evitar que se proyectaran subjetividades al aplicarlo.

Hemos cuidado el formato de las cuestiones teniendo en cuenta la edad de la muestra y consecuentemente su lenguaje, su capacidad expresiva y cognitiva.

La validación del cuestionario se ha realizado por el juicio de expertos de la Universidad de Málaga y de Jaén.

Además la aplicación del cuestionario ha sido posible gracias a la participación y la colaboración del total de los centros seleccionados y de las tutoras y tutores de las niñas y niños que salieron elegidas en el muestreo, así como por la gentileza de la Delegación de Educación y Ciencia de Jaén al colaborar en la obtención de los datos.

Desarrollo del proceso de recogida de datos.

- Reunión con los directores y directoras de los centros para pedir su colaboración y ofrecerles información de la investigación.
- Reunión inicial con las profesoras y profesores investigadores de cada centro.
- Presentación del cuestionario y planteamiento de su realización.
- Elaboración de una actividad simulada en una sesión de familiarización con el cuestionario.
- Lectura del cuento de Pinocho que realizaron tutoras y tutores,

V.3.2.- Registro de Observación Tutorial

Además las tutoras y tutores han realizado un Registro de Observación en donde se pretende contrastar su opinión con la de niñas y niños, validado de la misma forma que el Cuestionario de Pinocho.

A.- Preparación para la observación:

1. Determinar y definir aquello que va a observarse.
2. Estimular el tiempo necesario de observación.
3. Obtener la autorización de la dirección para llevar a cabo la observación (y el cuestionario).
4. Explicar a tutoras y tutores que van a observar lo que se va a hacer y las razones para ello.

B.- Conducción de la observación:

1. Familiarizarse con el registro para la inmediata de observación.
2. Mientras se observa, medir el tiempo en forma periódica.
3. Anotar lo que se observa lo más específicamente posible, evitando las generalidades y las descripciones vagas.
4. Abstenerse de hacer comentarios cualitativos o que impliquen un juicio de valores.
5. Observar las reglas de cortesía y seguridad en la aplicación del mismo.

V.3.3.-Cuestionarios a madres y a padres

Se ha aplicado un cuestionario realizado y empleado con anterioridad en la Universidad de Málaga para una investigación relacionada con el tema de la mentira a padres y a madres para conocer sus opiniones sobre diferentes categorías del hecho de la mentira en sus hijas e hijos y en la sociedad.

Tanto los cuestionarios de Pinocho, como los Registros de Observación realizados por tutoras y tutores han sido individuales, sin embargo los cuestionarios de madres y padres se ha entregado uno por familia. Las variables a trabajar han sido la edad, los estudios, la profesión y el nivel socio económico.

Plan de actuación, fases y acciones a realizar:

- Presentación de la investigación
- Presentación del cuestionario a padres y madres en una sesión informativa (tutoría).
- Recogida de los cuestionarios a madres y padres.
- Reunión final.

V.3.4.-Cuestionarios a tutoras y a tutores.

A las tutoras y tutores para completar el proceso de recogida de datos, se les ha realizado el mismo cuestionario que a padres y madres, aplicado con anterioridad en la Universidad de Málaga para una investigación relacionada con el tema de la mentira y con el que pretendemos seguir recogiendo información de todos los agentes educativos presentes en Educación Infantil. Las variables a tener en cuenta entre otras son la formación, el tiempo de antigüedad en este ciclo, el curso que realizan en el momento de la realización del cuestionario.

V. 4.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO

V. 4.1.- Estudio descriptivo de las variables

En esta fase experimental del trabajo de investigación procedimos en primer lugar a la aplicación del cuestionario a un grupo piloto de 10 niñas y niños de Educación Infantil seleccionados al efecto de los colegios de la Comarca de Úbeda y las Villas en la que hemos realizado la muestra de nuestra investigación. El cuestionario fue contestado con la misma metodología y formación a las tutoras que se empleó después para la muestra de las niñas y niños.

Tras la aplicación del cuestionario, el análisis de las respuestas de este grupo piloto permitió prever que la investigación permitiría entre otras:

- El establecimiento de la idoneidad del marco muestral para el estudio.
- El estudio de las variables como la edad y el sexo.
- La determinación de la tasa esperada de respuestas para el trabajo a realizar.
- Analizar la idoneidad del método de recogida de datos en cuestionarios y registro de observación.
- Valorar la eficacia de la organización del trabajo de campo en las aulas.
- Estimar la duración de las diferentes etapas

En segundo lugar se realizó la aplicación del cuestionario definitivo de Pinocho a la muestra real de la investigación, 144 niños y niñas representativas de una población de 2.222 sujetos de Educación Infantil de la citada comarca. Todos los cuestionarios realizados han sido válidos. Solamente una tutora no ha realizado la investigación y al final la muestra consta de 141 sujetos, siendo la participación real de sujetos tras la elaboración del proceso de selección de 49 niñas y niños de 3 años, 46 de 4 años y 46 de 5 años.

El cuestionario de Pinocho consta de 30 ítems y está dividido en dos partes. Una la componen los ítems que van desde el 1 al 19 donde se pretende determinar la capacidad cognitiva de niñas y niños frente al cuestionario, y la segunda parte donde se pretende conocer los procedimientos y las actitudes ante la mentira y que va del ítem 20 al 30. Ambas partes del cuestionario se encuentran separadas por el ítem nº 19 que sirve de conclusión a la parte cognitiva y de presentación de la parte de procedimientos y actitudes provocando una valoración afectiva sobre el cuento de Pinocho, por eso su tratamiento se realiza separado de la parte cognitiva.

V. 4.2.-Cuestionario (I) Cognitivo. Comportamiento de los ítems 1 al 18

El cuestionario consta de 30 ítems, los 18 primeros representan la parte de comprensión del cuento y se ha aplicado a los 141 sujetos que han participado en la investigación.

A continuación en la Tabla 6, pasamos a detallar los resultados obtenidos en el cuestionario de Pinocho en la parte primera (1-18, cognitiva) en relación con los aciertos.

Tabla 6 Comportamiento de los ítems 1-18.

Acertos Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	1	.7	.7
5	1	.7	1.4
6	3	2.1	3.5
7	3	2.1	5.7
8	1	.7	6.4
9	5	3.5	9.9
10	2	1.4	11.3
11	6	4.3	15.6
12	7	5.0	20.6
13	9	6.4	27.0
14	15	10.6	37.6
15	11	7.8	45.4
16	24	17.0	62.4
17	33	23.4	85.8
18	20	14.3	100.0
Total	141	100.0	

En cuanto a lo que se refiere al número de aciertos de los ítems, tenemos que de los 141 sujetos cuestionados, 14 sujetos (9'9%) de la muestra total no ha superado la comprensión del 50% de los ítems (9 ítems) lo que constituye aproximadamente la mitad del cuestionario (refiriéndonos al apartado cognitivo o de comprensión del cuestionario general Pinocho), lo cual significa que dicho cuestionario es asequible, interesante, motivador y fácil de responder para el 90'07% (N=127), de niñas y niños que constituyen esta muestra, y que más de la mitad de la muestra (N = 77 niñas y niños) es decir un 54'6 % de la misma, ha superado 16 ítems, que han superado aproximadamente un 89% del cuestionario lo cual muestra que el nivel de superación ha sido bastante alto.

La Tabla 7 resume los valores descriptivos referentes a los 18 primeros ítems del cuestionario de Pinocho, en la que el sujeto que menos aciertos ha obtenido ha resuelto bien 3 ítems y el máximo de cuestiones acertadas ha sido de 18 ítems.

La media describe lo comentado anteriormente, que el cuestionario en su parte puramente más cognitiva de comprensión de conceptos es respondido por la muestra con un valor de casi 15 ítems ($= 14'66$). En lo referente a la desviación típica, ésta asciende a $3'260$, y la varianza, viene cifrada en $10'626$.

Tabla 7. Valores descriptivos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Aciertos	141	3	18	14.66	3.260	10.626
N válido	141					

La frecuencia de aciertos en cada uno de los ítems por edades, se presenta a continuación en los valores que reflejan los gráficos de las páginas siguientes.

En el Gráfico 1 (niños/as de 3 años) podemos observar como solo hay un sujeto de tres años que responde a 3 ítems, 6 sujetos que responde bien 4 ítems, 9 sujetos que lo hacen a 5 preguntas y paulatinamente el nº de aciertos va creciendo constituyendo pequeños grupos diferenciados de sujetos que van aumentando su número de aciertos y así el aumento de los aciertos va progresando y a partir de 15 (aciertos) se produce un fuerte ascenso con un grupo numeroso de sujetos que marca la frecuencia más alta correspondiente a la banda comprendida entre los 15 y los 18 aciertos.

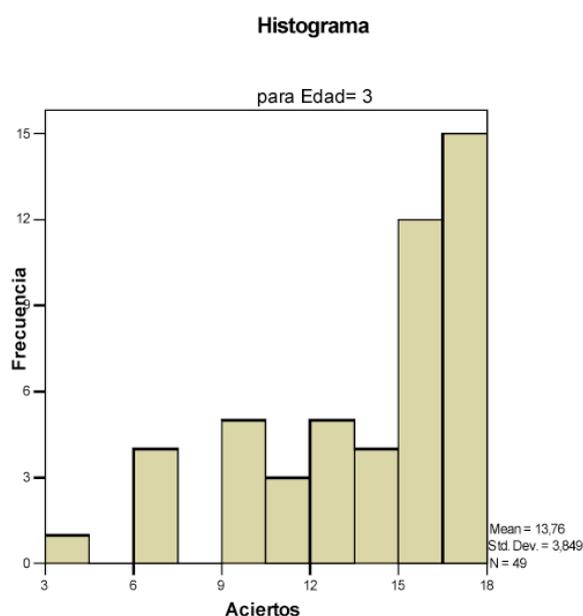


Gráfico 1. Nº de repuesta de niños de 3 años.

Los histogramas de los Gráficos 2 y 3 corresponden a los aciertos en niñas y niños de 4 y 5 años de edad y presentan también un fuerte ascenso los aciertos en la banda comprendida entre los 15 aciertos y los 18, como sucedía la muestra de 3 años y que se puede comprobarse gráficamente y numéricamente en los gráficos a los estamos haciendo referencia y que se exponen a continuación:

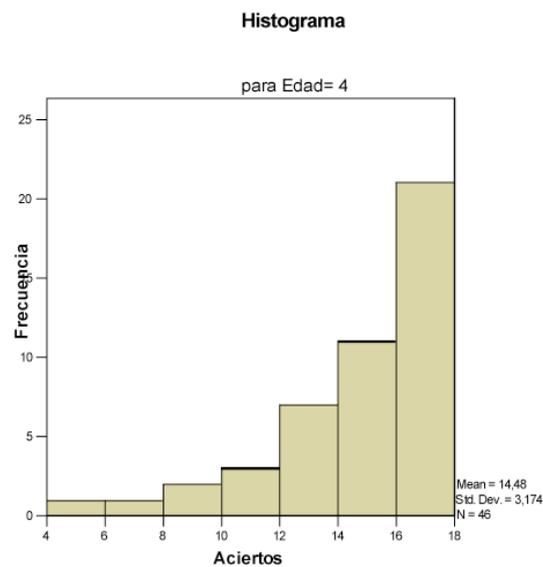


Gráfico 2 N° de repuesta de niños de 4 años.

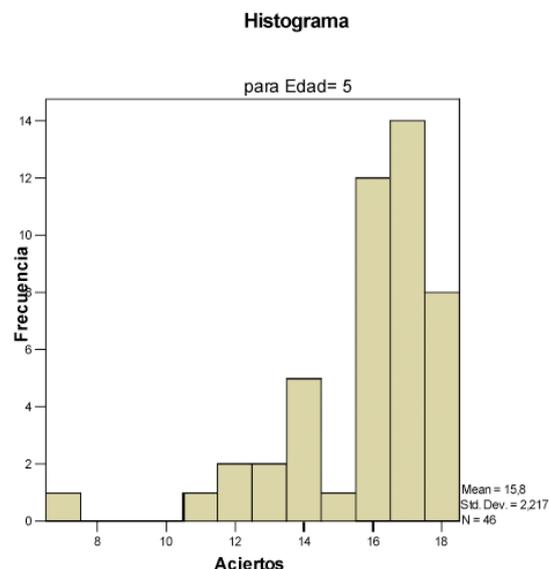


Gráfico 3 N° de repuesta de niños de 5 años.

De forma general también se observa en el estudio descriptivo de los datos que la comprensión de las niñas y niños de 3 años es menor que la de 4 y a su vez, ésta es menor que la de 5 años, como se ha pedido observar en los gráficos número 1, 2 y 3.

En el Gráfico 4 aparece el diagrama de caja correspondiente al número de aciertos en los primeros 18 ítems por edades.

Los valores que quedan fuera de los límites se representan con un círculo (sujetos nº 79 y nº 64 de 4 años y el nº 89 de 5 años) porque quedan, relativamente cerca de lo que se considera "normal", y con un asterisco el sujeto nº 128 de 5 años que se pueden considerar datos atípicos, porque puntúan muy bajo en el grupo de niñas y niños de su edad, así mismo apreciamos como la media de aciertos aumenta en la muestra de 5 años, como se expresa el gráfico, en comparación con las muestra de 3 y de 4 años.

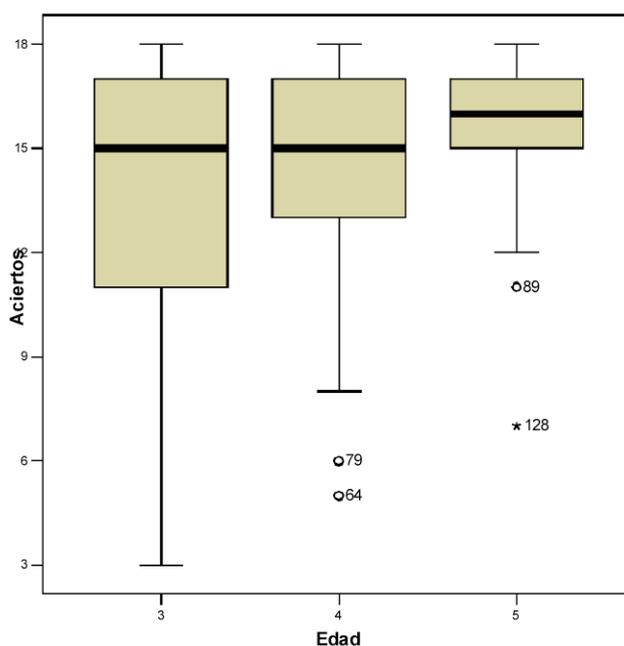


Gráfico 4. Comparativa de la media de aciertos.

Una comparativa general nos muestra la Tabla 8 en la que estamos considerando los ítems del cuestionario referidos a la parte primera cognitiva (ítems 1 al 18):

Tabla 8. Valores de los ítems (aciertos-fallos).

Ítems	Válidos	Omisiones	%	Aciertos	%	Fallos	%
C1	141	0	100%	131	92'9%	10	7'1%
C2	141	0	100%	135	95'7%	6	4'3%
C3	137	4	97'2%	124	87'9%	13	9'3%
C4	141	0	100%	132	93'6%	9	6'4%
C5	129	12	91'5%	71	50'4%	58	41'1%
C6	131	10	92'9%	102	72'3%	29	20'6%
C7	141	0	100%	114	80,9%	27	19'1%
C8	139	2	98'6%	103	73%	36	25'6%
C9	139	2	98'6%	114	80,9%	25	17'7%
C10	139	2	98'6%	123	87'2%	16	11'4%
C11	140	1	99'3%	129	91'5%	11	7'8%
C12	139	2	98'6%	127	90'1%	12	8'5%
C13	137	4	97'2%	102	72'3%	35	24'9%
C14	139	2	98'6%	108	76'5%	31	22'1%
C15	136	5	96'5%	85	60'3%	51	36'2%
C16	136	5	96'5%	106	75'2%	30	21'3%
C17	141	0	100%	128	90'8%	13	9'2%
C18	140	1	99'3%	132	93'6%	8	5'7%

Puede observarse en la mencionada tabla 8 que el porcentaje de aciertos en general es muy elevado en todos los ítems, solamente nos encontramos con dos cuestiones que presentan un porcentaje un poco inferior, estos son el del ítem número 5 (50'4%) y el porcentaje del número 15 (60'3%).

V.4.3. Parte experimental: diferencia entre el número de aciertos por la edad.

Para establecer si hay diferencias significativas entre los valores de las medias del número de aciertos según la edad aplicamos la Prueba de Jonckheere-Terpstra. Esta prueba han sido elegida para establecer la comparación entre los valores de los grupos y la variable edad, en varias muestras independientes que proceden de la misma población, se asume que la variable subyacente, la edad tiene una distribución continua, y trata de contrastar la hipótesis nula de que la media es la misma para todas las subpoblaciones de la muestra. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 9. Rangos promedios.

Rangos	Edad	N	Rango promedio
Aciertos	3	49	62.03
	4	46	67.30
	5	46	84.25
Total		141	

En la tabla 9 se resumen los valores descriptivos. Como podemos observar el valor medio aumenta progresivamente con la edad, en el grupo de 3 años presenta un promedio de 62.03, en el grupo de 4 años asciende a un 67´30 y en el grupo de 5 años el promedio alcanza un valor creciente de 84´25.

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a) o de análisis de tendencias.

Este contraste (J-T) realizado para contrastar la igualdad de medias frente a que están ordenadas ascendentemente según la edad nos ofrece un valor $p= 0.007$ y que nos lleva a rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias, demostrándose también que a mayor edad, se produce mayor número de aciertos, es decir existe una diferencia significativa entre los diferentes grupos de edad que componen la muestra.

La Tabla 10 presenta los valores de dicho contraste y son los siguientes:

Tabla 10. Variable de agrupación: Edad.

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)	Aciertos
Número de niveles en Edad	3
N	141
Estadístico de J-T observado	4012.000
Media del estadístico J-T	3312.000
Desviación típica del estadístico de J-T	261.030
Estadístico de J-T tipificado	2.682
Sig. Asintota. (bilateral)	.007

Los ítems que presentan diferencias significativas frente a la edad son: ítem nº 4 (tablas 17 y 18), nº 7 (tablas 23 y 24), nº 10 (tablas 29 y 30), nº 12 (tablas 33 y 34), nº 13 (tablas 35 y 36), nº 14 (tablas 37 y 38), nº 16 (tablas 41 y 42) y por último el nº 17 (tablas 43 y 44). No presentan diferencias significativas el resto de los ítems, ítem nº 1 (tablas 11 y 12), nº 2 (tablas 13 y 14), nº 3 (tablas 15 y 16), nº 5 (tablas 19 y

20), nº 6 (tablas 21 y 22). En el desarrollo de este trabajo vamos a exponer tanto las relaciones que han presentado diferencias significativas, como las que no como otros debido a la importancia que tiene constatar ambos aspectos de la investigación.

V. 4. 4.- Análisis de cada uno de los ítems 1-19 en función de la edad

Seguidamente pasamos a continuación a analizar cada uno de los resultados obtenidos en los diferentes ítems del cuestionario en su parte denominada cognitiva diferenciando entre los ítems que presentan diferencias significativas frente a la edad (Apartado A), e ítems que no presentan diferencias significativas frente a la edad.

C1. ¿Qué hizo Gepetto en su taller de juguetes?

La tabla 11 corresponde al número de aciertos obtenidos en el ítem C 1, éste ha sido resuelto positivamente en la muestra general por el 92.91%, igualmente ocurre en cada una de las edades, en orden creciente. La muestra de 3 años presenta un porcentaje de aciertos 89´8%, de 4 años del 93´5 %, y la muestra de cinco años, obtiene un porcentaje de 95´7%.

Tabla 11. ¿Qué hizo Gepetto en su taller de juguetes?

Aciertos	C1	fallo	acierto	Total	% Aciertos
Edad	3	5	44	49	89´8%
	4	3	43	46	93´5%
	5	2	44	46	95´7%
Total		10	131	141	92´9%

En cuanto a los datos de la tabla 12 expresan como el p-valor es de 0´530 y no hay diferencias en los aciertos al ítem nº 1 respecto a la edad.

Tabla 12. Pruebas de Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.269(a)	2	.530
Razón de verosimilitud	1.268	2	.531
Asociación lineal por lineal	1.233	1	.267

C2 ¿Cómo se llamaba el muñeco?

La tabla 13 cifra los aciertos de la muestra en el ítem nº 2 en un 96%, siendo en la muestra de 3 años el porcentaje de aciertos 93´9 %, en la muestra de 4 años, 97´8%, y en la muestra de 5 años 95´7%.

Tabla 13. ¿Cómo se llamaba el muñeco?

Aciertos C2	fallo	acierto	Total	% aciertos
3	3	46	49	93´9%
4	1	45	46	97´8%
5	2	44	46	95´7%
Total	6	135	141	96%

Por su parte la tabla 14 expresa un p-valor de 0´635 evidenciando que no hay diferencias en cuanto a los aciertos del ítem nº 2 respecto a la edad.

Tabla 14. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.909(a)	2	.635
Razón de verosimilitud	.964	2	.617
Asociación lineal por lineal	.195	1	.659

C3. ¿Qué quería Gepetto el carpintero?

La tabla 15 presenta los resultados del ítem nº 3 con un porcentaje total de aciertos bastante alto cifrado en un 90´5%, que pormenorizado en cada una de las muestras es: en la muestra de 3 años de 93´6 %, en la de 4 años de 84´1% y en la de 5 años de 93´5 %.

Tabla 15. ¿Qué quería Gepetto el carpintero?

Aciertos C 3	fallo	acierto	Total	%aciertos
3	3	44	47	93´6%
4	7	37	44	84´1%
5	3	43	46	93´5%
Total	13	124	137	90´5%

La tabla 16 presenta un p-valor de 0´973, es decir este ítem no presenta diferencias en cuanto a la edad.

Tabla 16. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.111(a)	2	.211
Razón de verosimilitud	2.905	2	.234
Asociación lineal por lineal	.001	1	.973

C4. ¿Qué le hizo el Hada Azul a Pinocho para que Gepetto se pusiera contento?

La tabla 17 presenta el resultado global de aciertos 93´6% en el ítem nº 4, y en cuanto a las muestras por separado en 3 presenta un porcentaje del 85´7%, en la muestra de 4 años, 95´6% y la muestra de 5, el 100% de los aciertos.

Tabla 17. ¿Qué le hizo el Hada Azul a Pinocho para que Gepetto?

Edad	Aciertos C4	fallo	acierto	Total	% aciertos
3	3	7	42	49	85´7%
4	4	2	44	46	95´6%
5	5	0	46	46	100%
Total		9	132	141	93´6%

Por otro lado la tabla 18 presenta un p-valor de 0´014 es decir si hay diferencias en cuanto a las repuestas dadas afirmativamente y la edad de la muestra en el ítem nº 4.

Tabla 18. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.576(a)	2	.014
Razón de verosimilitud	10.295	2	.006
Asociación lineal por lineal	8.113	1	.004

C5. ¿Qué pensó Gepetto al darse cuenta de que se movía el muñeco de madera?

En la tabla 19 vemos el porcentaje de aciertos del ítem 5 que asciende al 55%. En lo que respecta a las muestras por separado, la muestra de 3 años presenta un porcentaje de aciertos del 47´6%, la muestra de 4 años un porcentaje del 52´3% y la de 5 años asciende a un porcentaje del 65´1%.

Tabla 19. ¿Qué pensó Gepetto al darse cuenta de que se movía?

Aciertos C5		fallo	acierto	Total	%aciertos
Edad	3	22	20	42	47'6%
	4	21	23	44	52'3%
	5	15	28	43	65'1%
Total		58	71	129	55%

En lo referente al p-valor, la tabla 20 lo cifra en 0'242 por lo que no hay diferencias significativas en cuanto a la edad en el ítem nº 5.

Tabla 20. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.835(a)	2	.242
Razón de verosimilitud	2.866	2	.239
Asociación lineal por lineal	2.618	1	.106

C6. ¿Qué dijo Gepetto al darse cuenta de que está vivo?

La tabla 21 refleja el porcentaje global de los aciertos en el ítem nº 6 que es del 78% y en lo que respecta a las muestra de 3 años el porcentaje de aciertos es de 79'1%, en la de 4 años el porcentaje asciende al 72'7% y en la muestra de 5 años recoge un 81'8%.

Tabla 21. ¿Qué dijo Gepetto al darse cuenta de que está vivo?

Aciertos C6		fallo	acierto	Total	%aciertos
Edad	3	9	34	43	79'1%
	4	12	32	44	72'7%
	5	8	36	44	81'8%
Total		29	102	131	78%

En la tabla 22 se comprueba a través de un p-valor de 0'574 que no hay diferencias en cuanto a los aciertos y la edad en este ítem

Tabla 22. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig.asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.109(a)	2	.574
Razón de verosimilitud	1.095	2	.578
Asociación lineal por lineal	.099	1	.753
N de casos válidos	131		

C7. ¿Dónde mando Gepetto a Pinocho?

Así mismo la tabla 23 expone los datos del ítem nº 7 y su resultado global de aciertos que es del 81%, y concretamente la muestra de 3 años alcanza un porcentaje de aciertos del 69´4%, en 4 años del 84´8% y en la muestra de 5 años del 89´1%.

Tabla 23. ¿Dónde mando Gepetto a Pinocho?

	Aciertos C7	fallo	acierto	Total	%aciertos
Edad	3	15	34	49	69´4%
	4	7	39	46	84´8%
	5	5	41	46	89´1%
Total		27	114	141	81%

Por otro lado la tabla 24 presenta un p-valor de 0´036 permitiendo afirmar que hay diferencias en este ítem con respecto a la edad y el número de aciertos.

Tabla 24. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.655(a)	2	.036
Razón de verosimilitud	6.495	2	.039
Asociación lineal por lineal	6.001	1	.014

C8. ¿Qué le paso a Pinocho camino de la escuela?

La tabla 25 muestra los aciertos del ítem nº 8 en un 74%, siendo en la muestra de 3 años de un 71´4%, en la de 4 años de un 73´3% y de 77´8% en 5 años

Tabla 25. ¿Qué le paso a Pinocho camino de la escuela?

Aciertos C8		fallo	acierto	Total	%aciertos
Edad	3	14	35	49	71'4%
	4	12	33	45	73'3%
	5	10	35	45	77'8%
Total		36	103	139	74%

Así mismo en la tabla 26 aparece el P-valor de 0'774 de forma que no hay diferencias en cuanto a los aciertos en relación con la edad en el ítem nº 8.

Tabla 26. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.513(a)	2	.774
Razón de verosimilitud	.520	2	.771
Asociación lineal por lineal	.484	1	.487

C9. ¿Dónde se quería ir Pinocho, cuando lo encerraron en la jaula?

La tabla 27 desarrolla los aciertos del ítem nº 9, con un porcentaje de aciertos del 82% de la muestra global y si atendemos a las muestras de 3,4 y 5 años nos encontramos con unos porcentajes de aciertos de 72'9 %, de 84'4% y 89'1% respectivamente.

Tabla 27. ¿Dónde se quería ir Pinocho, cuando lo encerraron en la jaula?

Aciertos C9		fallo	acierto	Total	% aciertos
Edad	3	13	35	48	72'9%
	4	7	38	45	84'4%
	5	5	41	46	89'1%
Total		25	114	139	82%

En cuanto a la tabla 28 expresa el p-valor que es 0'108 con el que podemos afirmar que no hay diferencias en los resultados de los aciertos en relación con la edad de los componentes de la muestra.

Tabla 28. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.453(a)	2	.108
Razón de verosimilitud	4.386	2	.112
Asociación lineal por lineal	4.181	1	.041

C10. ¿Quién vino a salvarlo?

En la tabla 29 se encuentra reflejado el valor global del porcentaje de aciertos que asciende a 88'5% y que en la muestra de 3 años es de 79'2%, en la de 4 años de 93'3% y en la de cinco años de 93'5%.

Tabla 29. ¿Quién vino a salvarlo?

	Aciertos C10	fallo	acierto	Total	%aciertos
Edad	3	10	38	48	79'2%
	4	3	42	45	93'3%
	5	3	43	46	93'5%
Total		16	123	139	88'5%

Por otro lado la tabla 30 nos presenta un p-valor de 0'044 que nos permite afirmar que existen diferencias en cuanto a los aciertos y la edad de la muestra.

Tabla 30. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.256(a)	2	.044
Razón de verosimilitud	5.913	2	.052
Asociación lineal por lineal	4.754	1	.029

C11. ¿Qué le pasó a Pinocho?

En relación con ítem 11, la tabla 31 refleja el valor de 92'1% referido a los aciertos conseguidos de forma global, de manera particular en 3 años el porcentaje es de 89'63% y en 4 y 5 años el porcentaje es de 89'1% y 97'8%.

Tabla 31. ¿Qué le pasó a Pinocho?

Aciertos C11	fallo	acierto	Total	%aciertos	
Edad	3	5	43	48	89'6%
	4	5	41	46	89'1%
	5	1	45	46	97'8%
Total	11	129	140	92'1%	

El p-valor que refleja la tabla 32 es de 0´216 y por lo tanto los aciertos en este ítem no presentan diferencias en cuanto a la edad.

Tabla 32. Pruebas de Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.063(a)	2	.216
Razón de verosimilitud	3.734	2	.155
Asociación lineal por lineal	2.155	1	.142

C12. ¿Por qué le paso eso a Pinocho?

En la tabla 33 se expone el porcentaje de aciertos del ítem 12 y su porcentaje en el total de la muestra que asciende al 91´4%, siendo en la muestra de 3 años de 80´9%, en la de 4 años de 93´5% y en la de 5 años de 100%.

Tabla 33. ¿Por qué le paso eso a Pinocho?

Aciertos C12	fallo	acierto	Total	%aciertos	
Edad	3	9	38	47	80'9%
	4	3	43	46	93'5%
	5	0	46	46	100%
Total	12	127	139	91'4%	

Así mismo la tabla 34 muestra un p-valor de 0´004 con el que se afirma que los aciertos relacionan con la edad en el ítem 12.

Tabla 34. Pruebas de Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11.196(a)	2	.004
Razón de verosimilitud	13.635	2	.001
Asociación lineal por lineal	10.754	1	.001

C13. ¿Qué es una mentira?

La tabla 35 muestra como el 74'5% sabe perfectamente que es una mentira, diferenciándola de las desobediencias y otras faltas que se pueden cometer, centrándose en el concepto claramente al considerar la mentira como el hecho que provoca un engaño para no decir la verdad, si bien la muestra de 3 años responde afirmativamente en un 56'7%, la de 4 años en un 73'9% y la de 5 años con un 91'1%.

Tabla 35. ¿Qué es una mentira?

Aciertos C13	fallo	acierto	Total	% aciertos	
Edad	3	19	27	46	56'7%
	4	12	34	46	73'9%
	5	4	41	45	91'1%
Total	35	102	137	74'5%	

La tabla 36 presenta un p-valor de 0'002 y se puede afirmar que existen diferencias en cuanto al número de aciertos en el ítem 13 y la edad de la muestra.

Tabla 36. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.577(a)	2	.002
Razón de verosimilitud	13.534	2	.001
Asociación lineal por lineal	12.469	1	.000

C14. ¿Qué prometió Pinocho al ver que le había crecido la nariz?

El porcentaje global de aciertos que presenta la tabla 37 del ítem nº 14 es de 77'7% pasando a concretarse en la muestra de 3 años con un 68'8%, en la de 4 años con un 74 % y en 5 años con un porcentaje del 91'1%. Se detecta nuevamente el número creciente de aciertos, según la edad de las niñas y niños.

Tabla 37. ¿Qué prometió Pinocho al ver que le había crecido la nariz?

Aciertos C14	fallo	acierto	Total	% aciertos	
Edad	3	15	33	48	68'8%
	4	12	34	46	74%
	5	4	41	45	91'1%
Total	31	108	139	77'7%	

La tabla 38 presenta el p-valor de 0´026, reflejando que la edad está relacionada con los aciertos en este ítem nº 14.

Tabla 38. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.270(a)	2	.026
Razón de verosimilitud	8.111	2	.017
Asociación lineal por lineal	6.580	1	.010

C15. ¿Qué hizo Pinocho al verse fuera de la jaula y de vuelta a la ciudad?

La tabla 39 presenta los resultado de la muestra en el ítem 15, ésta cuestión es acertada por un 37´5% del total, siendo en la muestra de 3 años el porcentaje de 42´5%, en la de 4 años de 34´1 y en 5 años de 35´6%.

Tabla 39. ¿Qué hizo Pinocho al verse fuera de la jaula y de vuelta a la ciudad?

	Aciertos C15	fallo	acierto	Total	%aciertos
Edad	3	27	20	47	42´5%
	4	29	15	44	34´1%
	5	29	16	45	35´6%
Total		85	51	136	37.5%

Así mismo la tabla 40 refleja un p-valor de 0´669 y no hay diferencias en los aciertos con respecto a la edad.

Tabla 40. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.803(a)	2	.669
Razón de verosimilitud	.798	2	.671
Asociación lineal por lineal	.486	1	.486

C16. ¿Cómo se portó Pinocho?

El ítem 16 en la tabla 41, presenta un porcentaje global del 78%.En lo referente a los aciertos separados por edades nos encontramos con un porcentaje del 76´1% en la muestra de 3 años, en la de 4 años con el 65´9% y en la muestra de 5 años se eleva considerablemente a un 91´3%, son las niñas y niños de 4 años los que registran un descenso mayor de aciertos, siendo superados por niñas y niños de 3 años.

Tabla 41. ¿Cómo se portó Pinocho?

	Aciertos C16	fallo	acierto	Total	%aciertos
Edad	3	11	35	46	76'1%
	4	15	29	44	65'9%
	5	4	42	46	91'3%
Total		30	106	136	78%

Por otro lado en la tabla 42 se muestra un p-valor = a 0'014 es decir hay diferencias con respecto a la edad en este ítem.

Tabla 42. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.575(a)	2	.014
Razón de verosimilitud	9.270	2	.010
Asociación lineal por lineal	3.075	1	.080

C17. ¿Qué le pasó a Pinocho al volverse ir otra vez y mentir nuevamente?

La tabla 43 presenta un 91% de los encuestados/as que entienden perfectamente la pregunta realizada, y como el castigo se vuelve a repetir. Así mismo las muestras por edades presentan unos porcentajes que en 3 años alcanzan el 83'7%, en 4 años un 91'3% y en 5 años casi el 100% (97'8%).

Tabla 43. ¿Qué le pasó a Pinocho al volverse ir otra vez y mentir nuevamente?

	Aciertos C17	fallo	acierto	Total	% aciertos
Edad	3	8	41	49	83'7%
	4	4	42	46	91'3%
	5	1	45	46	97'8%
Total		13	128	141	91%

Por otro lado el p-valor se encuentra al límite ya que es de 0'058 y no está muy claro si existen diferencias en este ítem con relación a la edad, como nos muestra la tabla 44.

Tabla 44. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.700(a)	2	.058
Razón de verosimilitud	6.312	2	.043
Asociación lineal por lineal	5.649	1	.017

C18. ¿Cómo termina la historia?

El ítem 18 del cuestionario reflejado en la tabla 45, corresponde al final de la historia, y ha sido comprendido por más del 94%; especificando cada una de las muestras nos encontramos con que en las tres muestras el porcentaje es muy similar es decir en 3 años el porcentaje es de 93'8%, en 4 años de 93'5% y en 5 años de 95'7%.

Tabla 45. ¿Cómo termina la historia

Aciertos C18	fallo	acierto	Total	%aciertos
3	3	45	48	93'8%
4	3	43	46	93'5%
5	2	44	46	95'7%
Total	8	132	140	94%

La tabla 46 refleja en la prueba Chi- cuadrado un valor de p de 0'887 por lo que no hay diferencias significativas respecto a la edad.

Tabla 46. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.241(a)	2	.887
Razón de verosimilitud	.251	2	.882
Asociación lineal por lineal	.154	1	.695

V.4.5.- Cuestionario (II): procedimientos y actitudes**V.4.5.1.-Comportamiento de los ítems del nº 20 al nº 30**

Hay que partir en esta segunda parte del estudio-análisis de las respuestas de las niñas y niños al cuestionario, teniendo en cuenta que este conjunto de ítems tienen como base de su estructuración las siguientes categorías: percepción, sucesión, causas

- motivos de las respuestas, apertura y conocimiento de los otros (grupo de iguales, padres y otros), experiencia personal en el tema y juicio moral, en definitiva la dimensión personal individual y social de la persona.

El conjunto de ítems que analizamos se estructura según explicamos ya anteriormente al estudiar el instrumento, en las dos grandes dimensiones de la persona: individual y social.

a.- Dimensión individual del cuestionario. A esta dimensión personal pertenecen las preguntas realizadas a las niñas/os en los ítems 20 al 25, correspondientes a la planificación intencional de categorías (percepción, sinceridad, conocimiento de las acciones, motivación hacía el hecho...) y van dirigidas a descubrir los siguientes aspectos personales e individuales según los distintos ítems:

- Ítems nº 20 y nº 23 a la percepción de la conciencia moral.
- Ítem nº 21 y el nº 24 el grado de sinceridad.
- Ítem nº 22 y el nº 25 descubrimiento del conocimiento de las propias acciones e intenciones.

b.- Dimensión social (intenciones, causas y personas):

- La pregunta 26 pretende descubrir el juicio o construcción mental que niñas y niños establecen sobre la forma de actuación de los mayores, y permite a su vez relacionar aspectos que se ven complementados con las respuestas a los ítems 28 y 29 también en su relación con los adultos.
- Las preguntas 27 y 28 pretenden explorar las respuestas verbales que los niños y niñas dan a los mayores en las que subyace el conocimiento que el niño o la niña tiene de lo que hacen sus iguales en relación con el tema que nos ocupa.
- El último apartado va encaminado a comprobar la coherencia de la pregunta 29, y la pregunta 30. En las repuestas que dan niñas y niños al término del cuestionario, tratan de superar una dicotomía. Por una parte el hecho de que la mentira se da por muchas causas, pero reconocen en su juicio moral que está mal y por otro la necesidad de adaptarse a las circunstancias personales y sociales que se presentan para quedar bien en su ambiente o entorno. Mostrarán su coherencia o incoherencia en lo afirmado y el juicio ético que emiten.

En los apartados siguientes vamos a realizar, por un lado un estudio descriptivo de los ítems 20 al 30 y por otro se realizarán las pruebas Chi-cuadrado para ver si existen diferencias significativas en las respuestas según la edad.

V.4.5.2.-Comportamiento de los ítems nº 20 y nº 25.

- Ítems nº 20 y nº 23 sobre la percepción de la conciencia moral. Con estos ítems pretendemos saber que opina el encuestado, sobre la mentira y la verdad.

C.20. ¿Qué piensas tú de las mentiras?

En el ítems nº 20 “¿Qué piensas tú de las mentiras?” podemos observar como la mayoría de las niñas y niños (Gráfico 5) tiene ya un nivel de conciencia moral bastante desarrollado respecto al hecho de la mentira. El 88% toma como opción “La mentira está mal”,

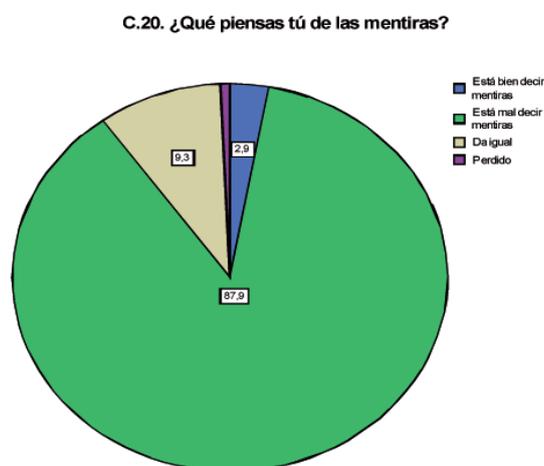


Gráfico 5". ¿Qué piensas tú de las mentiras?"

Aplicada la prueba de Chi-cuadrado como muestra la Tabla 47, no se ha encontrado relación entre las respuestas obtenidas ya en que en el ítem 20 presenta un P-valor es = $\alpha = 0,096$.

Tabla 47. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.880(a)	4	.096
Razón de verosimilitud	9.656	4	.047
Asociación lineal por lineal	1.292	1	.256

C.23. ¿Qué te gusta a ti decir?

Se observa mayoritariamente, en el gráfico 6, con el color azul, un marcado desarrollo de la conciencia moral entendida desde lo que es bueno hacer y asumir desde las

preferencias que tenemos. Este ítem nº 23 permite a niñas y niños en su respuesta expresar su gustos pero al contar ya con la respuesta expresada en el ítem anterior (nº 20) se descubre en el niño/a una actitud que reafirma su moral (aparte de que necesite ser demostrada en la actuación de la vida cotidiana con el componente tendencial) opción que en efecto es contestada abiertamente por el 84% de la muestra y que eligen la opción "Me gustaría decir siempre la verdad", frente a una minoría (7'5%) que afirma lo contrario, conviene destacar que casi con el mismo porcentaje otra minoría (8'5%) optan por la respuesta ("No sabes") que implica ignorancia o inhibición, ya por bloqueo (no saben "que les gustaría") o por conflicto con la realidad.

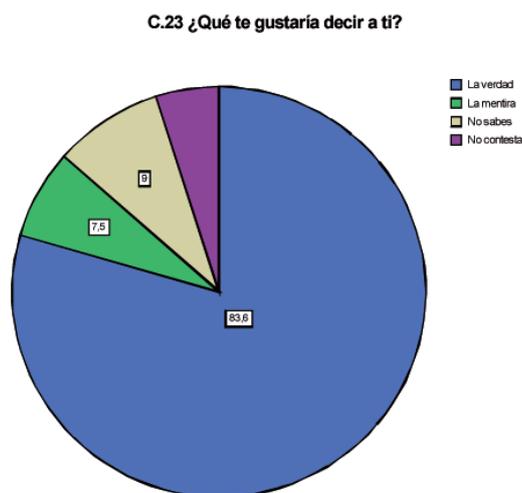


Gráfico 6. ¿Qué te gusta a ti decir?

La tabla 48 de Chi-cuadrado expresa un P-valor de 0'400, es decir, no hay diferencias significativas en las muestras según la edad. Por lo tanto no podemos rechazar la hipótesis de igualdad de respuestas según la edad.

Tabla. 48 Prueba de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.210(a)	6	.400
Razón de verosimilitud	6.464	6	.373
Asociación lineal por lineal	4.717	1	.030

C.21 ¿Los niños y niñas mienten?

Entramos ahora en el entorno real y complejo en que se mueven actualmente nuestros niños y niñas, tanto en sus familias, como en el colegio (aula: niño-profesor; niño-niños) o con el grupo de iguales (amistad). Por esto el ítem nº 21 pregunta por el "hecho indirecto" ya que alude no directamente al hecho y a la experiencia personal

del niño/a (lo cual sería "duro" o "agresivo" empezar por planteárselo directamente a él o ella en una cuestión que le compromete) sino como algo que puede darse en las niñas y niños en general; por otra parte, la respuesta, sea cual sea, deja a niñas y niños exentos de culpa, y sí constata la afirmación o negación de lo que viven y observan sin ningún pudor: ¿Los niños y las niñas mienten? (ítem 21).

En un análisis descriptivo de los datos, esta cuestión nos muestra como la mayoría de las niñas y niños son conscientes de los hechos de la mentira entre sus amistades, y con las respuestas al "Sí" (22%) de la muestra afirmando radicalmente que este hecho sucede, debemos considerar las respuestas de la opción "A veces" (33%) y resulta que más de la mitad de los niños/as (55%) contesten afirmativamente a la existencia del hecho de la mentira. Además se evidencia la negación del hecho de la mentira en los más pequeños (3 años: 36%, 4 años: 32%, 5 años: 32) a medida que niñas y niños son mayores tienden a aceptar el hecho.

El gráfico 7, muestra esta afirmación que podemos ver con color verde, solo la parte de la muestra que claramente afirma que los niños y niñas no mienten.

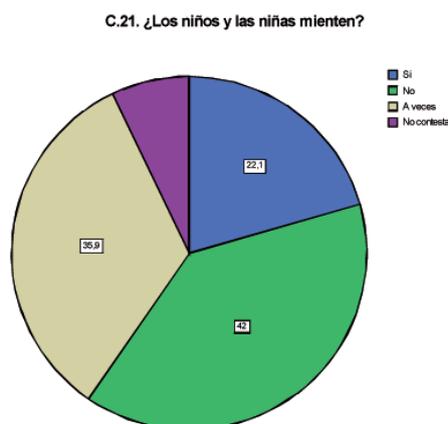


Gráfico 7. ¿Los niños y niñas mienten?

La tabla nº 49 de Chi-cuadrado expresa un p-valor de 0´107 es decir no hay diferencias significativas en las muestras según la edad, por lo tanto no podemos rechazar la hipótesis de igualdad de respuestas según la edad.

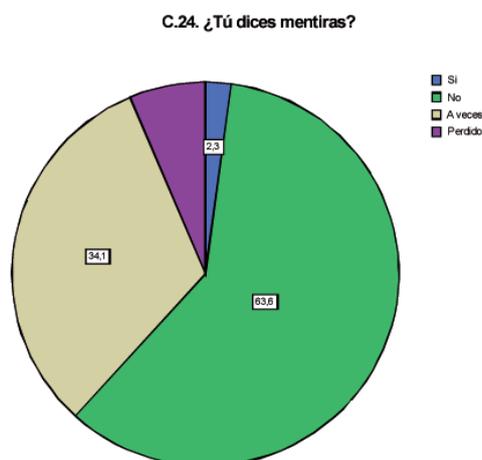
Tabla 49 Prueba de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.614(a)	4	.107
Razón de verosimilitud	7.811	4	.099
Asociación lineal por lineal	.644	1	.422

C.24: ¿Tú dices mentiras?

Los porcentajes como expresa el Gráfico nº 8, varían cuando se les hace a niñas y niños la pregunta de forma personal: ¿Tú dices mentiras?, y se elevan un poco de forma que se obtiene que los que afirman que "No" mienten son el 64% expresado en el gráfico 8 de color verde y reconocen mentir "Siempre" o "A veces" un 34% (de color amarillo), es interesante observar como los valores de las repuestas a la opción "No" y "A veces" descienden en su porcentaje con la edad de niñas y niños (3, 4 y 5 años respectivamente) y afirman que "No" (24´3%, la muestra de 3 años, 23´5% la de 4 años y 16% la de 5 años) una proporción menor según va avanzando la edad de la misma forma aumenta el número de niñas y de niños que con la edad afirman que "A veces" mienten (12-14-19% respectivamente)

Gráfico 8. ¿Tú dices mentiras?



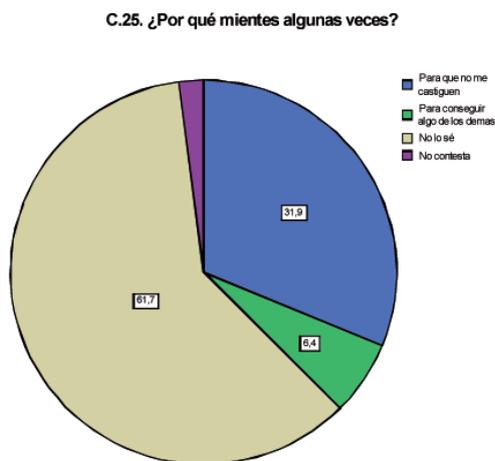
En la tabla 50, el p-valor es de 0´190 por lo tanto se afirma la Ho y se niega la H1: no existen diferencias significativas con relación a la edad a un nivel del 95%.

Tabla 50. Prueba de Chi-cuadrado.

Pruebas Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.128(a)	4	.190
Razón de verosimilitud	6.921	4	.140
Asociación lineal por lineal	4.008	1	.045

C.25 ¿Por qué mientes algunas veces?

En esta cuestión (ítem 25) intentamos descubrir las causas por las que niñas y niños mienten y la mayoría (61´7% representada en el gráfico 9 de color beige) de los que han reconocido que mienten, (ítem 24) optan por la respuesta "No lo sé" es decir se acogen a la respuesta fácil para no implicarse, ya que la pregunta es directa y tratan de eludirla. El porcentaje va seguido de un 32% (marcado en el gráfico con el color azul), que saben claramente que es para que no los castiguen ante situaciones comprometidas y un 6´5% que lo realizan para poder conseguir algo de los demás, premios, elogios... etc.

**Gráfico 9. ¿Por qué mientes algunas veces?**

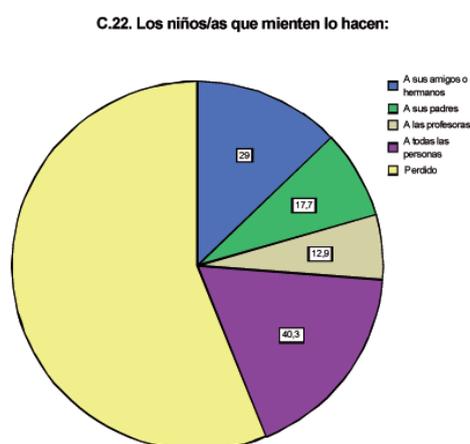
El valor de Chi-cuadrado acepta la H_0 , es decir no se han encontrado diferencias significativas en las causas de los que mienten en función de la edad, ya que el p-valor es de 0´862, como muestra la Tabla 51.

Tabla 51. Prueba de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi -cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.294(a)	4	.862
Razón de verosimilitud	1.323	4	.858
Asociación lineal por lineal	.290	1	.590
N de casos válidos	60		

C.22. ¿Los niños y niñas que mienten lo hacen a los padres, a los amigos y hermanos o a las profesoras y profesores?

En esta cuestión se plantea a quién va dirigida la mentira y en las repuestas y los datos obtenidos se establecen descriptivamente que una mayoría optan por no contestar, como refleja el Gráfico nº 10, más del 50%, (tal vez llevados por el conflicto personal que les supone decantarse por alguna de las opciones propuestas). Se establece que los niños y niñas mienten más a sus iguales, (amigos y hermanos, 29%) seguido del porcentaje (17'7%) de "A los padres" y por último a las "Profesoras y profesores" (13%). Un porcentaje destacado, correspondiente al 40'3% manifiesta que quien miente lo hace a todas las personas.

Gráfico 10. ¿Los niños y niñas que mienten lo hacen a?

Como en el resto de los ítems se ha aplicado el estadístico de Chi-cuadrado, que ha alcanzado un valor de 0'296 no encontrándose diferencias significativas entre la edad y a las personas a las que niñas y niños mienten (padres, amigos y profesorado) como refleja la tabla nº 52.

Tabla 52. Prueba de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.277(a)	6	.296
Razón de verosimilitud	7.545	6	.273
Asociación lineal por lineal	.499	1	.480
N de casos válidos	62		

V.4.5.3.- Análisis ítems nº 26 y nº 30: vertiente social del cuestionario.

Se pretende descubrir el juicio o construcción mental que niñas y niños establecen sobre la forma de actuación de los mayores, explorando las respuestas verbales que los niños y niñas dan a los mayores y a sus iguales en relación con el tema que nos ocupa. Por otro lado el último apartado va encaminado a comprobar las repuestas que dan a la adaptación a las "necesidades personales y sociales" que se presentan para quedar bien en su ambiente o entorno, mostrando su coherencia o incoherencia en lo afirmado y el juicio y manifestación de correcta moral o ética que emiten.

Como se ha expresado anteriormente, las opciones de cada uno de los ítems desde el nº 20 al nº 30 se han presentando bastante discriminantes en sus opciones respecto a la que es correcta desde el punto de vista moral.

C.26. ¿Los mayores mienten?

Respecto al interrogante ¿Los mayores mienten? (ítem 26) se registra como la mitad de las niñas y niños de la muestra son conscientes de que los mayores mienten, ya que aunque el porcentaje de la muestra total que afirma que "No" es de un 55% sin embargo si tenemos en cuenta que un 22% responde "Sí" y un 23% responde "A veces" tenemos que los que reconocen afirmativamente que se da el hecho de la mentira en los mayores asciende a un 45%, con lo cual la muestra presenta una dicotomía.

Si bien por otra parte este 45% constituye una tasa elevada si consideramos que son capaces ya a esta edad de afirmar que se producen hechos de mentira en los mayores y a la vez tenemos en cuenta que existen muchos factores "en contra de la espontaneidad" que supone atreverse a decir estos hechos.

C.26. ¿Los mayores mienten?

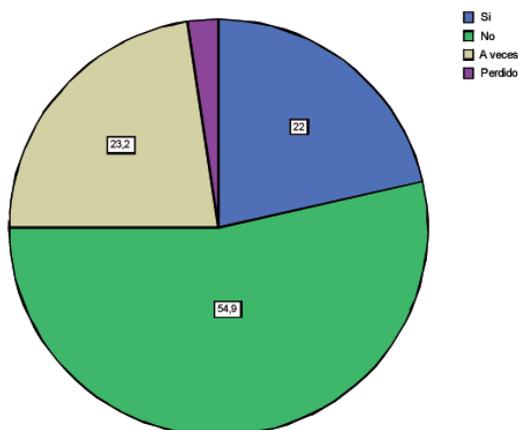


Gráfico 11. ¿Los mayores mienten?

Aplicada la prueba Chi-cuadrado (tabla 53) hay que asumir que no existen diferencias significativas en cuanto a la edad, debido a que el p-valor es igual a 0´561.

Tabla 53. Prueba de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.982(a)	4	.561
Razón de verosimilitud	3.036	4	.552
Asociación lineal por lineal	1.447	1	.229
N de casos válidos	133		

C.27 ¿Tus compañeros y amigos mienten?

El Gráfico 12 muestra la cuestión o ítem nº 27: ¿Tus compañeros y amigos mienten?, podemos ver como la asimilación del mundo real por parte de los niños y niñas hace que comprobemos como mayoritariamente con un 66% responden afirmativamente (admiten que "Sí" y "A veces" los demás compañeros y amigos mienten alguna vez), frente a un 34% que contesta negativamente.

C.27. ¿Tus compañeros y amigos mienten?

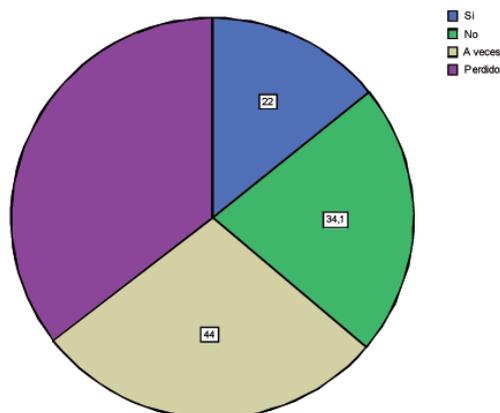


Gráfico 12. ¿Tus compañeros y amigos mienten?

Aplicada la prueba Chi-cuadrado como refleja la Tabla 54 y con un P-valor de 0´226, hay que asumir la Ho: no existen diferencias significativas en cuento a la edad.

Tabla 54. Prueba de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.659(a)	4	.226
Razón de verosimilitud	5.685	4	.224
Asociación lineal por lineal	2.397	1	.122
N de casos válidos	91		

C.28. ¿A quién mienten más tus amigos?

Las niñas y niños de la muestra, dentro de la asimilación y la adaptación al mundo que les rodea tienen bastante claro que a quienes más les mienten es a otros niños y niñas, es decir las licencias (que nos exige la sociedad: familia, escuela comunidad) nos las permitimos primero con nuestros iguales (43´1%, gráfico 13, color azul) seguidos muy de cerca con un 37´3% de las mentiras realizadas se encuentran los papás y a las mamás, (color beige), por último un porcentaje del 13%, manifiesta que le mienten más a las profesoras y profesores. Como vemos los porcentajes mantienen la misma proporción que la pregunta nº 22.

C.28. ¿A quién mienten más tus amigos?

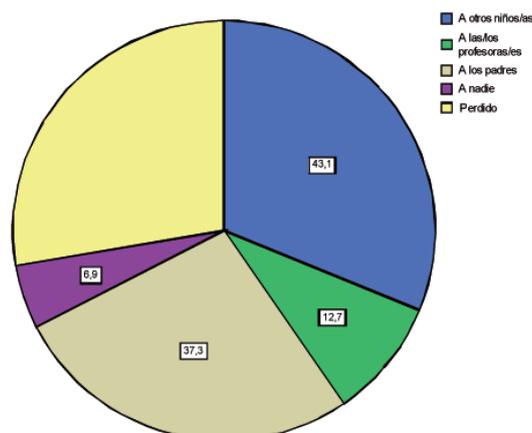


Gráfico 13. ¿A quién mienten más tus amigos?

Aplicada la prueba Chi-cuadrado, Tabla 55, sí existen diferencias significativas con respecto a la edad en relación con el ítem 28 (¿A quién mienten más tus amigos? y el P-valor es de 0´020, con ello podemos comprobar que los niños y niñas de 3 a 5 años conforme avanza en la edad son más conscientes de que los compañeros y amigos mienten y están tan convencidos que libremente lo expresan

Tabla 55. Prueba de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.071(a)	6	.020
Razón de verosimilitud	15.010	6	.020
Asociación lineal por lineal	2.249	1	.134
N de casos válidos	102		

C.29. ¿Quién te ha mentado a ti alguna vez?

En el ítem nº 29 ante el interrogante ¿Quién te ha mentado a ti alguna vez?, más de la mitad de la muestra, en la adopción del mundo que le rodea, es consciente de ser sujeto de engaño a veces. Las niñas y niños de la muestra tienen muy diferenciado que quienes más les mienten son "sus amigos y compañeros" con un destacado 55´3%, como refleja el color verde del gráfico 14. Seguidamente se encuentran "los mayores", en general, con un 28% representado por el color azul del mismo gráfico y a mayor distancia están los que identifican sin obstáculos que son las profesoras y profesores los que le han mentado alguna vez, con un porcentaje del 7% del total.

C.29. ¿Quién te ha mentado alguna vez?

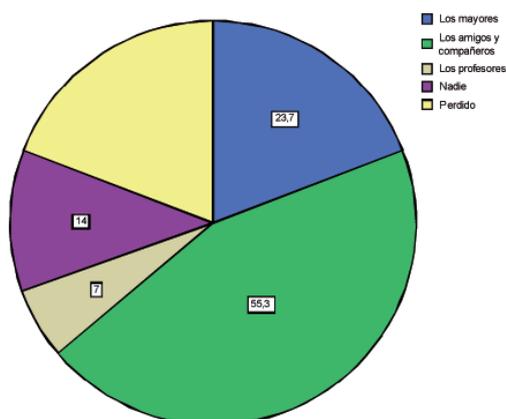


Gráfico 14. ¿Quién te ha mentado a ti alguna vez?

En lo referente a la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado en este ítem, el p-valor es de 0´243, por lo que no hay diferencias significativas en este ítem en relación con la edad como refleja la Tabla 56.

Tabla 56. Prueba de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.933(a)	6	.243
Razón de verosimilitud	7.534	6	.274
Asociación lineal por lineal	3.217	1	.073
N de casos válidos	114		

C.30 ¿Te gustaría decir siempre la verdad o a veces hay que mentir?

La última cuestión (ítem 30) realizada pretende descubrir la problemática que niños y niñas encuentran a su paso en la continua asimilación y acomodación al mundo en el que están inmersos, planteando un interrogante a modo de dilema opcional: ¿Qué te gustaría a ti decir, la verdad o a veces hay que mentir? El Gráfico 15, en sus respuestas se observa en el total de la muestra a la mayoría de las niñas y niños prefieren optar por la respuesta ideal y ética "me gustaría decir siempre la verdad" (77%) y solo una minoría del 22% responden asumiendo "a veces hay que mentir", lo que demuestra que a pesar de todas las realidades reconocidas por las niñas y niños en el cuestionario, algunos con abrumadora mayoría, terminan en el ítem 30 eligiendo la verdad o sea el comportamiento ético-moral deseable y que les gustaría.

C.30. ¿Te gustaría decir siempre la verdad?

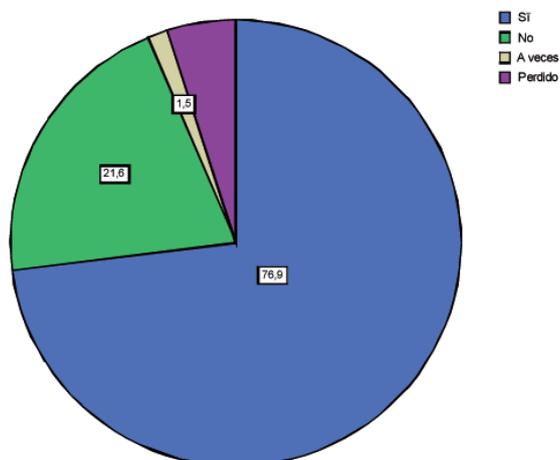


Gráfico 15. ¿Te gustaría decir siempre la verdad o a veces hay que mentir?

Hay que asumir la H_0 puesto que aplicada la prueba Chi-cuadrado, con un P-valor de 0´670 no se han detectado diferencias significativas en cuanto a la edad, es decir hay unanimidad en el contenido de las respuestas, mostradas en la Tabla 57.

Tabla 57. Prueba de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.357(a)	4	.670
Razón de verosimilitud	2.985	4	.560
Asociación lineal por lineal	1.975	1	.160
N de casos válidos	134		

C.19 ¿Te ha gustado el cuento?

Para el último comentario hemos decidido dejar la cuestión nº 19, en la que se les preguntaba a niños y niñas si les había gustado el cuento, la respuesta es, en un 96´4%, que mucho. Ya sabíamos que los cuentos son muy apreciados por las niñas y niños de todas las edades, y en esta etapa también.

El gráfico 16 con el color azul muestra este alto porcentaje, que venimos comentando.

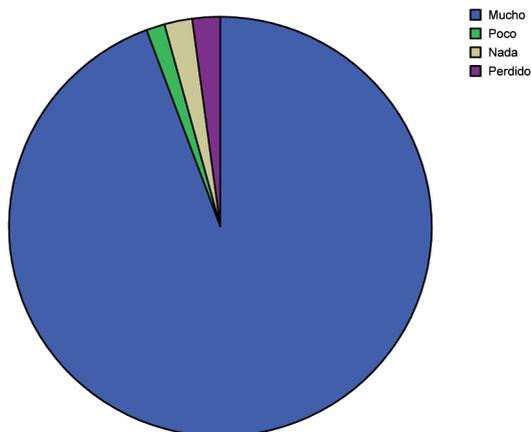


Gráfico 16. ¿Te ha gustado el cuento?

En lo que respecta a la aplicación del test de Chi cuadrado la Tabla 58 muestra en sus resultados que no hay diferencias significativas con respecto a la edad, debido a que el P-valor es de 0´576.

Tabla 58. Prueba de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.891(a)	4	.576
Razón de verosimilitud	4.331	4	.363
Asociación lineal por lineal	.801	1	.371
N de casos válidos	138		

V.5.- ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO REALIZADO A LOS PADRES/MADRES Y MAESTRAS/OS DE LA MUESTRA DE E. INFANTIL

La realización de este cuestionario a padres/madres y maestras/os de la muestra de Educación Infantil, ha tenido por objeto recoger información y poder contrastar la opinión, que sobre el tema de la mentira tienen los padres/madres y maestras/os como primeros agentes que desarrollan la educación y formación de niñas y niños de Educación infantil de nuestras aulas.

El cuestionario (Madrid 2003) tiene el objetivo de detectar la opinión que padres/ madres y maestras/os, tienen sobre el tema de la mentira infantil, está ya validado y por su interés lo hemos aplicado a nuestra investigación. Teniendo en cuenta los bloques o categorías en los que se estructura hay que destacar los siguientes.

V.5.1.- Identificación personal de los agentes educativos (Padres/madres y maestras).

Configuración del cuestionario de padres

- Variables descriptivas:

- Quién responde: padre, madre, ambos.
- Estado civil de la pareja.
- Número de hijos.
- Nivel económico.
- Edad del padre.
- Estudios del padre.
- Edad de la madre.

Configuración del cuestionario de tutoras (maestros).

- Variables descriptivas:

- Género
- Edad.
- Estudios: Diplomado/a magisterio E. Infantil, Diplomado/a en magisterio, Licenciado/a.
- Años en esta profesión: 1 a 5 años, 5 a 10 años, 10 a 15 años, más de 15 años.
- Nivel en el que trabaja en E. Infantil: 3 años, 4 años, 5 años.

V.5.2.- Análisis de ítems referidos a la identificación personal en padres, madres o ambos

El primer bloque de respuestas nos muestra información general pormenorizada sobre quien contesta el cuestionario (Gráfico nº 17), en esta parte podemos comprobar que la muestra se encuentra dividida en dos bloques, por un lado casi el 44% de las opciones de respuesta es contestado por las madres y por el otro un 42% lo responden padre y madre juntos. Sólo un mínimo porcentaje del 9% es contestado por los padres exclusivamente. El padre como progenitor independiente todavía se ocupa poco de los temas relacionados con la educación de sus hijas e hijos y más aún sobre lo que la escuela demanda (el cuestionario para su cumplimentación lo ofrece la tutora y desde el ámbito escolar), es la madre la que, ya sea de forma individual o conjuntamente con el padre, contesta el cuestionario, como puede verse en las respuestas.

La situación civil de la pareja (Gráfico 18), nos indica una muestra mayoritariamente compuesta por parejas casadas en un 87%. Es poco relevante el porcentaje de parejas de hecho o separadas.

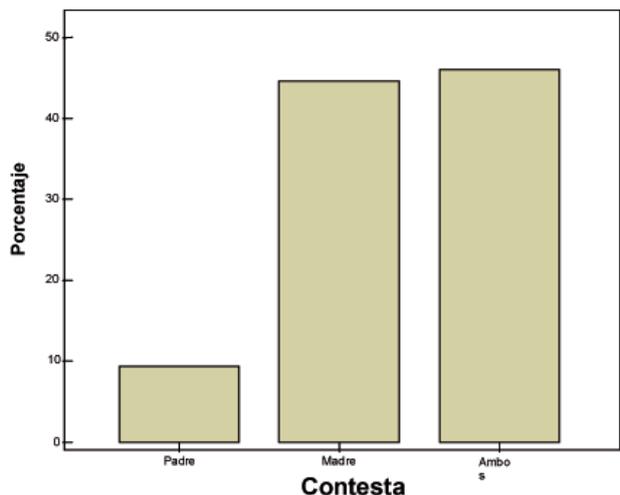


Gráfico 17: Progenitores que contestan.

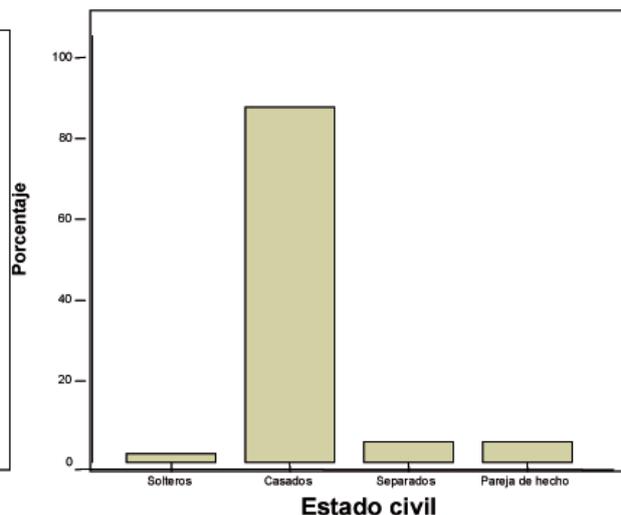


Gráfico 18: Estado civil de la pareja.

El nivel económico general mostrado en el Gráfico nº 20 de los datos es mayoritariamente medio (85%) y el número de hijos e hijas por familia (75%) es de 2 hijas/os por familia, el un 20% tienen un solo hijo o hija y menos del 10% tienen 3 o más hijos como muestra el Gráfico 19.

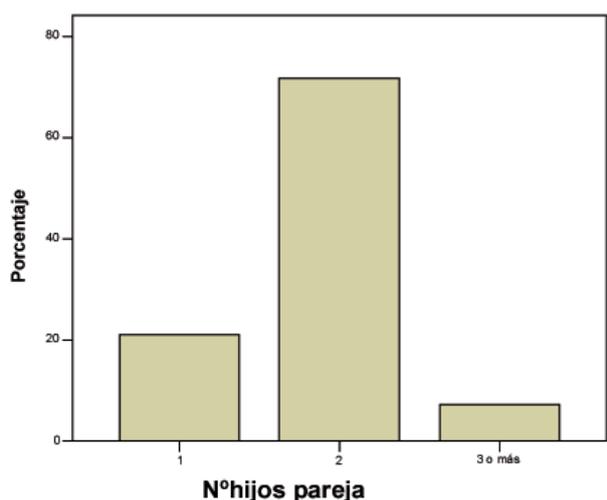


Gráfico 19 : Número de hijos de la pareja.

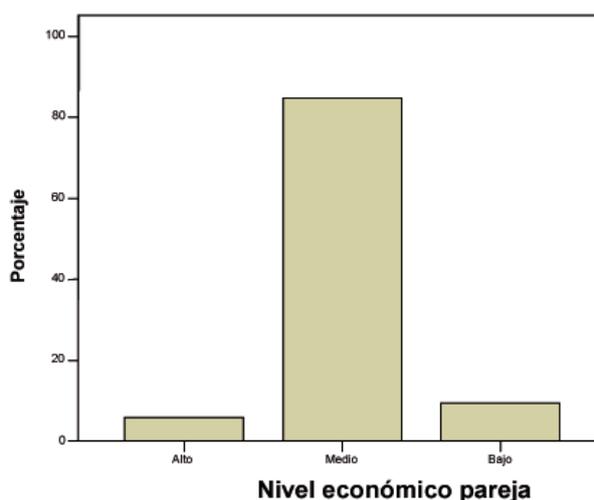


Gráfico 20: Nivel económico de la pareja.

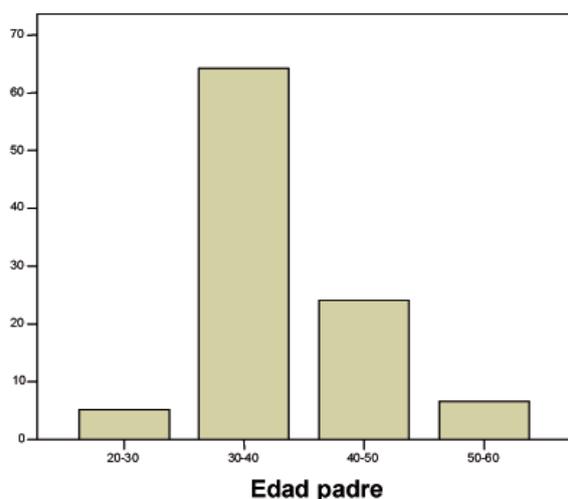
Desde el punto de vista de cada uno de los miembros de la unidad familiar, el padre se caracteriza por tener mayoritariamente una edad comprendida entre los 30 y los 40 años (64%), otro grupo del 24% está comprendido entre 40 y 50 años, siendo el porcentaje de los padres que tienen entre 50 a 60 años, de un 8%. También son escasos

los padres jóvenes ya que los comprendidos entre 20 y 30 años, sólo representan un 5% de la muestra total (Gráfico 21).

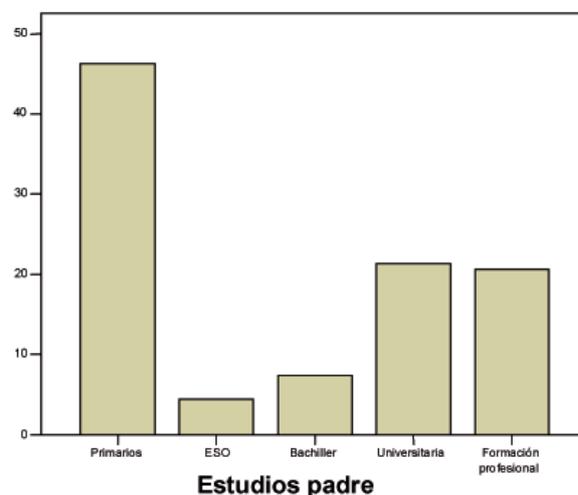
En cuanto al nivel de estudios de los padres nos encontramos con que casi el 50% ha cursado estudios primarios, sólo Enseñanza Obligatoria (ESO) un 4%, hasta Secundaria el 6%, otro grupo del 20%, han realizado estudios universitarios y el resto también 20% ha terminado estudios de Formación Profesional, (Gráfico 22). Por tanto como podemos ver el nivel de estudios de los padres de la comarca es variado con predominio de los estudios primarios.

La zona de nuestro trabajo es eminentemente rural, y hasta hace solo 15 años no ha existido en la mayoría de los pueblos institutos dónde se impartieran estudios secundarios, por lo tanto siempre había que emigrar a pueblos que aunque cercanos, suponía en las familias gastos extras al tener que viajar o prescindir de un miembro familiar, tanto hombre como mujer, en las tareas del campo.

Porcentaje

**Gráfico 21: Edad del padre.**

Porcentaje

**Gráfico 22: Estudios del padre.**

En cuanto a las madres se refiere, su edad está mayoritariamente representada en el intervalo que comprende las edades de 30 a 40 años, con un porcentaje aproximadamente del 75% (Gráfico 23), un 17 % de madres presentan una edad comprendida entre los 20 y 30 años; el resto, está comprendido entre los 40 y 50 años de edad (12%).

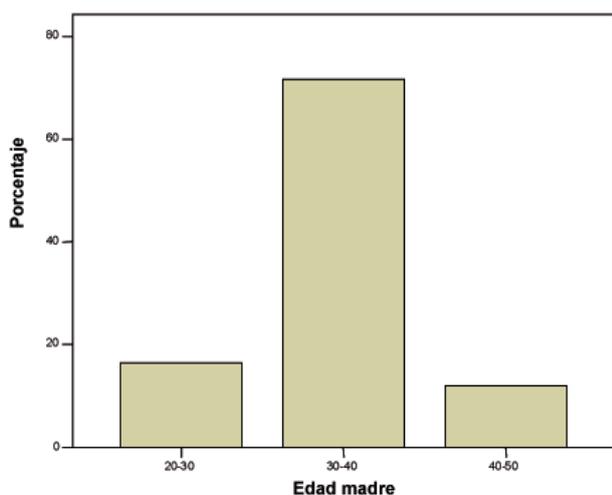


Gráfico 23: Edad de la madre.

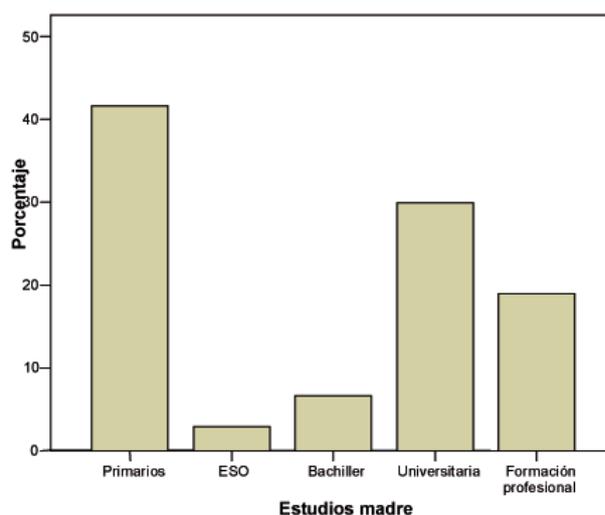


Gráfico 24: Estudios de la madre.

En cuanto a los estudios de las madres como expresa el Gráfico 24, vemos un grupo mayoritario que asciende al 42% aproximadamente que solo tiene estudios primarios; un 3% ESO, y un 7%, Educación Secundaria. Pero por otro lado hay un 50% con estudios superiores es decir un 30% tiene estudios universitarios y el 20 % posee titulación de Formación Profesional.

En comparación con los padres como podemos comprobar en los Gráficos 24 y 22, el porcentaje de madres con un nivel de estudios superior es mayor que el de padres.

V.5.3- Análisis de ítems referidos a la identificación personal y profesional en maestras/os

Las características de las maestras y maestros de la muestra quedan reflejadas en los Gráficos 25 y 26 que aparecen a continuación:

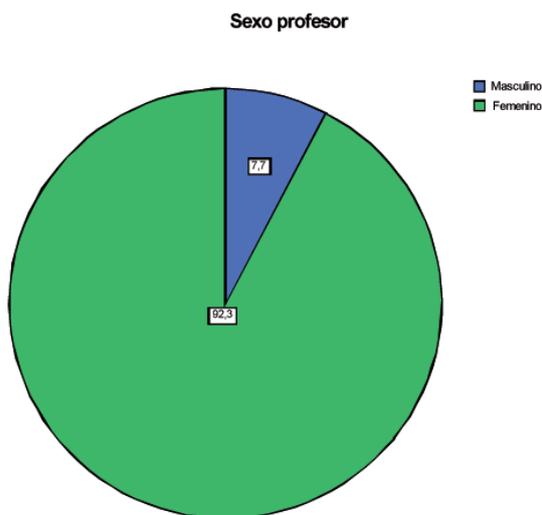


Gráfico 25: Sexo del profesorado.

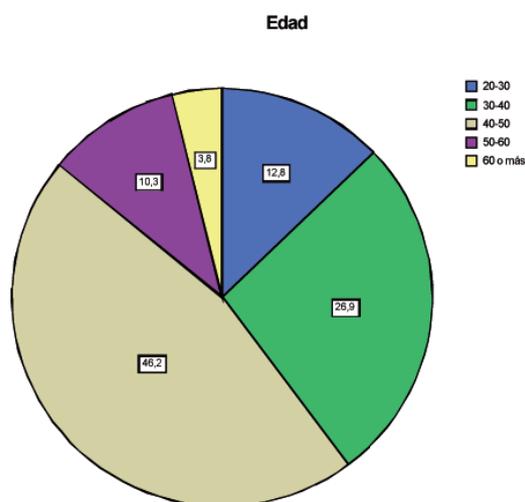


Gráfico 26: Edad del profesorado.

Como observamos en el Gráfico 25, las maestras de Educación Infantil, ascienden al 91%, los hombres (maestros) todavía representan un pequeño porcentaje de un 7.1% de los profesionales de esta etapa educativa en nuestras aulas en la Comarca de Úbeda y las Villas.

Con respecto a la edad observamos en el Gráfico 26, que casi el 50% del profesorado están comprendidos entre los 40 y 50 años de edad, seguido de un 26.9% que tienen entre 30 y 40 años, o sea es un profesorado ya consolidado que no es demasiado joven en estos momentos y que conoce la etapa educativa en la que trabaja bastante bien, como veremos en los siguientes Gráficos 27 y 28.

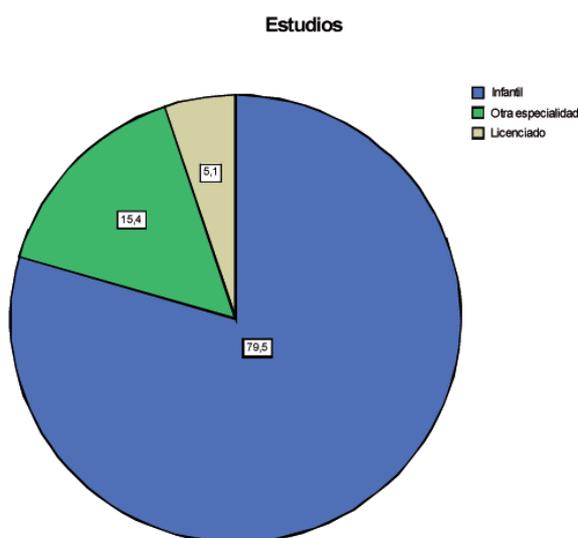


Gráfico 27: Estudios del profesorado.

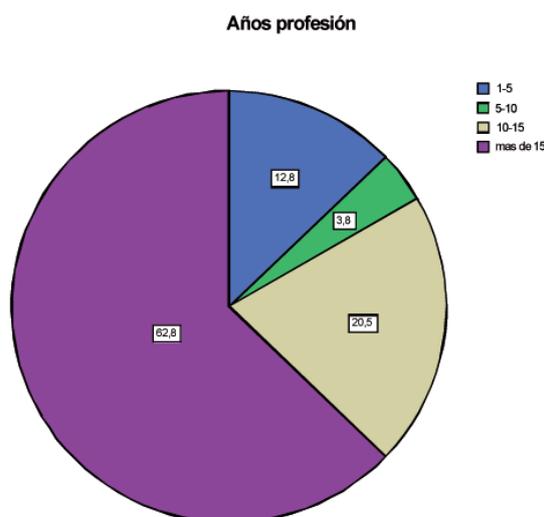


Gráfico 28: Años de antigüedad profesorado

En lo referente a los estudios con los que accedieron a la función docente (Gráfico 27) una gran mayoría son maestras y maestros con la especialidad de Educación Infantil 79.5%, siendo muy pequeño el porcentaje que accedió con otra especialidad (15.4%) o son licenciados/as (5.1%).

Los años de profesión (Gráfico 28), como ya hemos comentado nos muestran un personal que está consolidado y que lleva más de 15 años en su gran mayoría, en concreto un 62.9% dedicado a este nivel. Que lleven entre 10 a 15 años de profesión hay un porcentaje del 20.5% de maestras/os. Así mismo llevan trabajando en este nivel entre 1 y 5 años un porcentaje del 12.8% y entre 5 a 10 años el 3.8% del profesorado.

V.5.4.- Análisis de las respuestas generales dadas a los ítems (por padres/ madres, maestras/os) en el cuestionario

A este apartado del cuestionario podemos considerarlo de preguntas generales referidas a capacidades de niñas y niños que pueden estar relacionadas con cierta intencionalidad en la conducta de mentir, y son:

1. El niño diferencia la realidad y la fantasía.
2. El niño tiene conciencia clara de lo que dice.
3. El niño sabe diferenciar "lo que está bien" y "lo que está mal".
4. El niño sabe bien lo que hace.
5. En mi clase hay niños que mienten.(Maestros) y Mi hijo miente. (Padres).

a.- Análisis de ítems generales dados en el cuestionario de padres mostrados en la Tabla 59.

Las respuestas son las siguientes:

Tabla 59. Análisis de las respuestas de los padres/madres (ítems 1-5).

Padres-madres	Muy de acuerdo		Bastante de acuerdo		Poco de acuerdo		Nada de acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ítems								
1	28	18.8	67	48.6	38	27.5	5	5.1
2	39	28.1	65	46.8	23	16.5	12	8.6
3	42	30.3	74	53.2	18	12.9	5	3.6
4	24	17.3	63	45.3	43	30.9	9	6.5
5	13	9.3	29	20.9	60	43.2	37	26.6

- 1.- El niño diferencia la realidad y la fantasía.
- 2.- El niño tiene conciencia clara de lo que dice.
- 3.- El niño sabe diferenciar lo que esta bien de lo que está mal.
- 4.- El niño sabe bien lo que hace.
- 5.- Mi hijo mienten.

A la vista de los resultados reflejados en la Tabla 59, las respuestas en el ítem 1º ("El niño diferencia la realidad de la fantasía"), los padres y madres consideran en un 48.6% que sus hijas e hijos diferencian bastante la realidad de la fantasía, si a este porcentaje le sumamos casi el 20% que consideran que están bastante de acuerdo con esta afirmación, los padres y las madres afirman con rotundidad que sus hijos diferencian la realidad de la fantasía.

En cuanto al ítem 2º ("El niño tiene conciencia clara de lo que dice"), un porcentaje de 46.8% de padres y madres de la muestra consideran que sus hijos e hijas tienen una conciencia clara de lo que dicen, si a este porcentaje le añadimos un 28.1 % que consideran que están muy de acuerdo, el porcentaje de padres que valoran positivamente esta cuestión se incrementa ascendiendo a un 74.9%.

En el ítem nº 3, "El niño sabe diferenciar lo que está bien de lo que está mal" una mayoría del 53.2 % afirma estar "Bastante de acuerdo" que se hace más rotunda si observamos que están "Muy de acuerdo" el 30.3 % de padres/madres.

Por tanto una inmensa mayoría de padres/madres, el 83.5% piensan que saben diferenciar lo que está bien de lo que esta mal.

En el ítem nº 4 "El niño sabe bien lo que hace", el 45.3% de los encuestados/as están "Bastante de acuerdo" con esta afirmación, aunque se matiza el resultado con un 30.9% de respuestas a la misma que consideran estar "Poco de acuerdo" con esta cuestión.

En relación a la pregunta "Tu hijo miente" el porcentaje se centra en "Poco de acuerdo", con un 43.2%, y "Nada de acuerdo" un 26.9 %, es decir un 69.8% responden que no mienten sus hijos/as, frente a un 21% que afirma que sí, que está "Bastante de acuerdo" con la afirmación de que su hijo o hija miente y un 9.3% que está "Muy de acuerdo" con lo cual un 30.2 % reconocen el hecho de que existe la mentira en sus hijos e hijas.

b. -Análisis de las respuestas del cuestionario de padres según lo contesten por separado padre, madre o ambos,

A continuación pasamos a profundizar el estudio de las respuestas dadas al cuestionario según lo hayan respondido el padre, la madre o ambos a la vez.

La Tabla 60 nos resume los rangos promedio entre los que se encuentran las respuestas dadas por el padre, la madre o ambos de las niñas y niños de la muestra, en las preguntas generales que se realizan en el cuestionario.

Tabla 60. Respuestas dadas por los padres, madres o ambos.

Rangos	Contesta	n	Rango promedio
El niño diferencia la realidad y la fantasía	Padre	13	64.04
	Madre	62	65.54
	Ambos	63	74.52
	Total	138	
El niño tiene conciencia clara de lo que dice	Padre	13	51.38
	Madre	62	77.60
	Ambos	64	66.42
	Total	139	
El niño sabe diferenciar lo que está bien y lo que está mal	Padre	13	60.73
	Madre	62	72.66
	Ambos	64	69.30
	Total	139	
El niño sabe bien lo que hace	Padre	13	80.46
	Madre	62	71.47
	Ambos	64	66.45
	Total	139	
Mi hijo miente	Padre	13	56.19
	Madre	62	66.73
	Ambos	64	75.98
	Total	139	

En cuanto a los p-valores en la prueba de Kruskal-Wallis, como muestra la Tabla 61, el único ítem que presenta diferencias en la mediana atendiendo a que responda el padre, la madre, o ambos progenitores es el nº 2 "El niño tiene conciencia clara de lo que dice".

Tabla 61. Estadístico Kruskal-Wallis.

	El niño diferencia la realidad y la fantasía	El niño tiene conciencia clara de lo que dice	El niño sabe diferenciar lo que está bien y lo que está mal	El niño sabe bien lo que hace	Mi hijo miente
Chi-cuadrado	2.151	6.306	1.194	1.670	3.758
Gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	.341	.043	.550	.434	.153

c.- Análisis de las respuestas del cuestionario de maestros

Por su parte las maestras/os de la muestra se presentan divididos, como vemos en la Tabla 62, están "Bastante de acuerdo." el 37.7% y "Poco de acuerdo" el 40.3%, cuando

se les cuestiona si "El niño diferencia la realidad de la fantasía". En lo referente a la segunda cuestión "El niño tiene conciencia clara de lo que dice" el 44.9% considera que está "Bastante de acuerdo" y "Muy de acuerdo" un 12.8%. Por otro lado están poco de acuerdo el 38.5% las tutoras. Sin embargo en la cuestión nº 3: "El niño sabe diferenciar lo que está bien de lo que está mal", la respuesta es mayoritariamente afirmativa es decir, consideran que están "Bastante de acuerdo" el 63.6% y "Muy de acuerdo" un 20.8% de la muestra encuestada.

En cuanto a la cuestión nº 4 "El niño sabe bien lo que hace", un claro 43.6% está "Bastante de acuerdo" y luego se reparten las respuestas un 20.5% que afirman que está "Muy de acuerdo" con la afirmación y un 17.9% que está "Poco de acuerdo" con ella.

Ya en la cuestión final "En mi clase hay niños que mienten" entre la opción "Bastante de acuerdo" con un 38.5% y el "Muy de acuerdo" con un 37.2 % comprobamos como las tutoras y tutores de la muestra dan por supuesto el hecho de que la mentira en sus aulas y en los niños y niñas de infantil está presente.

Las respuestas son las siguientes:

Tabla 62. Análisis de las respuestas del profesorado (ítems 1-5).

Maestras / os	Muy de acuerdo.		Bastante de acuerdo		Poco de acuerdo		Nada de acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	10	13.0	29	37.7	31	40.3	7	9.1
2	10	12.8	35	44.9	30	38.5	3	3.8
3	16	20.8	49	63.6	10	13.0	2	2.6
4	16	20.5	34	43.6	25	32.1	3	3.6
5	29	37.2	30	38.5	14	17.9	5	6.4

- 1.- El niño diferencia la realidad y la fantasía.
- 2.- El niño tiene conciencia clara de lo que dice.
- 3.- El niño sabe diferenciar lo que está bien de lo que está mal.
- 4.- El niño sabe bien lo que hace.
- 5.- En mi clase hay niños que mienten.

d.- Análisis de las respuestas del cuestionario de maestros según los estudios realizados.

Como puede verse en la Tabla 63, no aparecen diferencias significativas en ninguna de las afirmaciones de este grupo de ítems respecto a la variable "nivel en el que trabaja actualmente el maestro". Las respuestas son bastante homogéneas entre el profesorado

independientemente del curso en el que desarrollen su trabajo actualmente con niños de 3, 4 o 5 años de edad.

Tabla 63. Respuestas dadas a los ítems generales por el profesorado según sus estudios.

Ítems	Estudios	n	Rango promedio
El niño diferencia la realidad y la fantasía	Infantil	61	37.31
	Otra especialidad	12	49.75
	Licenciado	4	32.50
	Total	77	
El niño tiene conciencia clara de lo que dice	Infantil	62	39.85
	Otra especialidad	12	41.54
	Licenciado	4	28.00
	Total	78	
El niño diferencia lo que está bien o lo que está mal	Infantil	61	38.43
	Otra especialidad	12	38.29
	Licenciado	4	49.88
	Total	77	
El niño sabe lo que hace	Infantil	62	40.35
	Otra especialidad	12	32.17
	Licenciado	4	48.25
	Total	78	
En mi clase hay niños que mienten	Infantil	62	41.24
	Otra especialidad	12	36.21
	Licenciado	4	22.38
	Total	78	

Para comprobar si hay diferencias en las medianas de las respuestas a los ítems 1, 2, 3, 4 y 5 de los maestros según su distinta formación, realizamos la prueba de Kruskal-Wallis. Como puede verse en la Tabla 64, no se producen diferencias significativas entre las respuestas dadas por los maestros Diplomados en E. Infantil, los Diplomados en Magisterio y los Licenciados.

Tabla 64. Estadístico Kruskal-Wallis.

	El niño diferencia la realidad y la fantasía	El niño tiene conciencia clara de lo que dice	El niño diferencia lo que está bien o lo que está mal	El niño sabe lo que hace	En mi clase hay niños que mienten
Chi-cuadrado	3.934	1.343	1.364	2.217	3.278
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	.140	.511	.506	.330	.194

A continuación especificamos el ítem que ha presentado diferencias según los estudios del profesorado:

La Tabla 65 muestra las respuestas dadas por el profesorado a las preguntas denominadas de generales según la especialidad cursada y el ítem: "El niño diferencia lo que esta bien o lo que está mal" según estudios del profesorado.

Tabla 65. "El niño diferencia lo que esta bien o lo que está mal" según estudios del profesorado.

El niño diferencia lo que está bien o lo que está mal			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Estudios	Infantil	Recuento	15	35	10	1	61
		Frecuencia esperada	12.7	38.8	7.9	1.6	61.0
	Otra especialidad	Recuento	1	11	0	0	12
		Frecuencia esperada	2.5	7.6	1.6	.3	12.0
	Licenciado	Recuento	0	3	0	1	4
		Frecuencia esperada	.8	2.5	.5	.1	4.0
Total		Recuento	16	49	10	2	77
		Frecuencia esperada	16.0	49.0	10.0	2.0	77.0

Como muestra la Tabla 66, se producen diferencias significativas entre las respuestas dadas por los maestros Diplomados en E. Infantil, los Diplomados en Magisterio y los Licenciados, con respecto al ítem "El niño diferencia lo que está bien o lo que está mal" con un p-valor de 0.020.

Tabla 66. Prueba de Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.969(a)	6	.020
Razón de verosimilitud	13.259	6	.039
Asociación lineal por lineal	1.216	1	.270
N de casos válidos	77		

e.- Análisis de las respuestas del cuestionario de maestros según los años de profesión.

La Tabla 67 muestra las respuestas dadas por el profesorado a las preguntas denominadas de generales según los años de profesión que lleve en prácticas el profesorado.

Tabla 67. Respuestas dadas por el profesorado según los años de profesión.

Rangos	Años profesión.	n	Rango promedio
El niño diferencia la realidad y la fantasía	1-5	10	39.95
	5-10	3	25.00
	10-15	15	50.27
	mas de 15	49	36.21
	Total	77	
El niño tiene conciencia clara de lo que dice	1-5	10	42.00
	5-10	3	28.00
	10-15	16	52.41
	mas de 15	49	35.48
	Total	78	
El niño diferencia lo que está bien o lo que está mal	1-5	9	37.39
	5-10	3	50.83
	10-15	16	48.75
	mas de 15	49	35.39
	Total	77	
El niño sabe lo que hace	1-5	10	42.80
	5-10	3	35.00
	10-15	16	48.81
	mas de 15	49	36.06
	Total	78	
En mi clase hay niños que mienten	1-5	10	32.90
	5-10	3	42.00
	10-15	16	43.53
	mas de 15	49	39.38
	Total	78	

Observando la tabla de los rangos vemos que entre el profesorado que llevan entre 5 y 10 años en E. Infantil, hay una tendencia a creer que el niño/a tiene una conciencia clara de lo que dice, mientras que el profesorado que lleva más de 15 años en la profesión parece que no están muy de acuerdo con esta afirmación.

Como puede verse en la Tabla 68, aplicada la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para ver si hay diferencias en la mediana en las respuestas a los ítems 1, 2, 3, 4 y 5 de los maestros/os según los años de profesión, las diferencias se producen en relación con el ítem nº 2, "El niño tiene conciencia clara de lo que dice".

Tabla 68. Prueba de Kruskal-Wallis.

	El niño diferencia la realidad y la fantasía	El niño tiene conciencia clara de lo que dice	El niño diferencia lo que está bien o lo que está mal	El niño sabe lo que hace	En mi clase hay niños que mienten
Chi-cuadrado	6.553	8.965	7.114	4.752	1.572
Gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.088	.030	.068	.191	.666

f.- En el siguiente bloque pasamos a realizar el análisis de las respuestas dadas al cuestionario aplicado a maestros y a maestras, según el curso en el trabaja actualmente, es decir si su docencia la imparten actualmente en 3 años, 4 años o en 5 años.

El primer paso ha sido analizar los ítems considerados generales y el profesorado con la condición anterior. Así en la Tabla 69, aparece la distribución por rangos de las respuestas a las preguntas generales del cuestionario según las conteste el profesorado, diferenciando el curso en que actualmente ejerce su trabajo.

Las respuestas son bastante homogéneas entre el profesorado, independientemente del curso en el que desarrollen su trabajo actualmente ya sea con niños y niñas de 3, 4 o 5 años de edad.

Las repuestas son las siguientes:

Tabla 69. Preguntas generales y curso en el que trabaja el profesorado.

Rangos	Curso actual	n	Rango promedio
El niño diferencia la realidad y la fantasía	3 años	27	41.96
	4 años	25	37.86
	5 años	24	35.27
	Total	76	
El niño tiene conciencia clara de lo que dice	3 años	27	43.31
	4 años	25	37.24
	5 años	25	36.10
	Total	77	
El niño diferencia lo que está bien o lo que está mal	3 años	27	39.31
	4 años	25	39.78
	5 años	24	36.25
	Total	76	
El niño sabe lo que hace	3 años	27	41.69
	4 años	25	38.48
	5 años	25	36.62
	Total	77	
En mi clase hay niños que mienten	3 años	27	44.85
	4 años	25	35.50
	5 años	25	36.18
	Total	77	

Como puede verse en los datos que ofrece la Tabla 70, no aparecen diferencias significativas en las medianas de las respuestas de los maestros y maestras a los ítems considerados según el curso en el que están trabajando actualmente.

Tabla 70. Prueba de Kruskal-Wallis.

	El niño diferencia la realidad y la fantasía	El niño tiene conciencia clara de lo que dice	El niño diferencia lo que está bien o lo que está mal	El niño sabe lo que hace	En mi clase hay niños que mienten
Chi-cuadrado	1.361	1.869	.502	.784	3.237
Gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	.506	.393	.778	.676	.198

V.5.5.- Tipos de mentiras que realizan padres/madres y maestras/os en sus hijas e hijos o alumnas/alumnos, según los casos.

a.- Comparativa de los tipos de mentiras según padres/madres y maestras/os.

En lo referente al tipo de mentiras que dicen niñas y niños, las Tablas 71a y 71b, ofrecen las respuestas afirmativas dadas por padres / madres, tutoras y tutores, identificando entre los tipos de mentiras propuestas los que consideran ellos que caracterizan las mentiras de sus hijos/as, o alumnas/os (según los casos).

Las Tablas ordena los porcentajes de menor a mayor en ambos casos y es fácil comprobar como están marcadas con el mayor porcentaje el mismo tipo de mentiras para los dos grupos de encuestados.

Los tipos de mentiras destacados por padres/madres y maestras/ maestros son:

Tablas 71a y 71b. Tipos de mentiras.

Responden	Padres Madres		Responden	Maestras Maestros	
	n	%		n	%
Tipos mentiras.			Tipos mentiras.		
Compasiva	2	4,8	Compasiva	7	11,9
Reactiva	3	7,1	Vengativa	8	13,6
Mentira piadosa	3	7,1	Antagonista	8	13,6
Vengativa	4	9,5	Mentira piadosa	9	15,3
Proteger otros/as	4	9,5	Rel,, autoridad	9	15,3
Rel,, autoridad	4	9,5	Patológica	11	18,6
Patológica	6	14,3	Proteger otros/as	12	20,3
Antagonista	6	14,3	Imitación	12	20,3
Fantástica	7	16,7	Proteger identidad,	16	27,1
Proteger identidad,	7	16,7	Reactiva	17	28,8
Escolar	8	19	Escolar	19	32,2
Imitación	10	23,8	Hace trampa	19	32,2
Hace trampa	10	23,8	Fantástica	26	44,1
Exageración	15	35,7	Exageración	30	50,8
Utilitaria	19	45,2	Utilitaria	36	61,0
Llamar atención	20	47,6	Llamar atención	38	64,4
Conveniencia	22	52,4	Conveniencia	44	74,6
Defensiva	25	59,5	Defensiva	49	83,1

Los tipos de mentiras que creen padres y educadores (p/m) y maestras/os (m) son las más frecuentes y coinciden en ambos grupos.

Así resumiendo los cinco primeros tipos de mentiras más señaladas son:

- la mentira defensiva (p/m: 59.5% y m: 83.1%),
- conveniencia (p/m: 52.4% y m: 74.6),
- de exageración (p/m: 35.7% y m: 50.8%),
- para llamar la atención (p/m: 47.6% y m: 64.4%),
- utilitaria (p/m: 45.25 y m: 61%).

Debemos destacar la homogeneidad que muestran las maestras y maestros al realizar sus afirmaciones.

Ambos grupos, (p/m y m) coinciden al responder a los tipos de mentira que caracterizan las mentiras de sus hijos o de su alumnado.

Algunos tipos de mentira como la patológica (14.3%), la compasiva (11.9%), la compasiva (4.8%), son poco puntuados por ambos grupos. Los padres y madres no

marcaron la mentira fantástica como representativa y sí la mentira como el hecho de hacer trampa.

b.- Tipos de mentiras y progenitores

Al ser cuestionados los distintos progenitores sobre el tipo de mentira no presentan diferencias en el tipo de mentiras de sus hijas e hijos, no obstante como reflejan las Tablas siguientes, si las presentan la mentira patológica, la de imitación, fantástica, vengativa y antagonista. (Tabla 72 a la 83).

La Tabla 72 presenta los valores de las respuestas dadas por los grupos de los progenitores (padre, madre o ambos), según contesten al cuestionario.

Tabla 72. Mentira patológica.

Mentira patológica			No	Sí	Total
Contesta	Padre	Recuento	3	3	6
		Frecuencia esperada	5.1	.9	6.0
	Madre	Recuento	19	1	20
		Frecuencia esperada	17.1	2.9	20.0
	Ambos	Recuento	14	2	16
		Frecuencia esperada	13.7	2.3	16.0
Total		Recuento	36	6	42
		Frecuencia esperada	36.0	6.0	42.0

Realizado el test de Chi cuadrado (Tabla 73) y obtenido un p-valor de 0.021, podemos afirmar que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, a la pregunta relacionada con la opción de la mentira patológica como tipo de mentira observada en sus hijos.

Tabla 73. Chi cuadrado.

Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.700(a)	2	.021
Razón de verosimilitud	6.135	2	.047
Asociación lineal por lineal	2.397	1	.122
N de casos válidos	42		

Así mismo la Tabla 74 presenta las respuestas dadas por los progenitores a la mentira de imitación presentándola como posible tipo de mentira que realizan sus hijos e hijas cuándo mienten.

Tabla 74. Mentira de imitación.

Mentira de imitación			No	Sí	Total
Contesta	Padre	Recuento	2	4	6
		Frecuencia esperada	4.6	1.4	6.0
	Madre	Recuento	18	2	20
		Frecuencia esperada	15.2	4.8	20.0
	Ambos	Recuento	12	4	16
		Frecuencia esperada	12.2	3.8	16.0
Total		Recuento	32	10	42
		Frecuencia esperada	32.0	10.0	42.0

La Tabla 75 muestra los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.017 por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, a la pregunta relacionada con la opción de la mentira de imitación, como tipo de mentira observado en sus hijos.

Tabla 75. Chi- cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.190(a)	2	.017
Razón de verosimilitud	7.469	2	.024
Asociación lineal por lineal	1.555	1	.212
N de casos válidos	42		

La Tabla 76 presenta las respuestas dadas por los progenitores a la mentira fantástica como tipo de mentira posible que realizan sus hijos e hijas cuando mienten y los resultados son los siguientes:

Tabla 76. Mentira fantástica.

Mentira fantástica			No	Sí	Total
Contesta	Padre	Recuento	3	3	6
		Frecuencia esperada	5.0	1.0	6.0
	Madre	Recuento	17	3	20
		Frecuencia esperada	16.7	3.3	20.0
	Ambos	Recuento	15	1	16
		Frecuencia esperada	13.3	2.7	16.0
Total		Recuento	35	7	42
		Frecuencia esperada	35.0	7.0	42.0

La Tabla 77 muestra los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.048 por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, a la pregunta relacionada con la opción de la mentira fantástica, como tipo de mentira observado en sus hijos.

Tabla 77. Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.090(a)	2	.048
Razón de verosimilitud	5.140	2	.077
Asociación lineal por lineal	4.817	1	.028
N de casos válidos	42		

Por otro lado y siguiendo con los diferentes tipos de mentira en lo que respecta a la Tabla 78 presenta las respuestas dadas por los progenitores (padres, madres o ambos) a la mentira vengativa como tipo de mentira posible que realizan sus hijos e hijas cuando mienten, y los resultados son los siguientes:

Tabla 78. Mentira vengativa.

Mentira vengativa			No	Sí	Total
Contesta	Padre	Recuento	4	2	6
		Frecuencia esperada	5.4	.6	6.0
	Madre	Recuento	20	0	20
		Frecuencia esperada	18.1	1.9	20.0
	Ambos	Recuento	14	2	16
		Frecuencia esperada	14.5	1.5	16.0
Total		Recuento	38	4	42
		Frecuencia esperada	38.0	4.0	42.0

Así mismo la Tabla 79 muestra los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.045, por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, a la pregunta relacionada con la opción de la mentira vengativa, como tipo de mentira observada en sus hijos.

Tabla 79. Chi- cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.217(a)	2	.045
Razón de verosimilitud	6.723	2	.035
Asociación lineal por lineal	.524	1	.469
N de casos válidos	42		

La Tabla 80 por su parte presenta las respuestas dadas por los progenitores es decir, padre, madres o ambos, a la mentira antagonista como tipo de mentira posible que realizan sus hijos e hijas, cuando mienten.

Tabla 80. Mentira antagonista.

Mentira antagonista			No	Sí	Total
Contesta	Padre	Recuento	3	3	6
		Frecuencia esperada	5.1	.9	6.0
	Madre	Recuento	18	2	20
		Frecuencia esperada	17.1	2.9	20.0
	Ambos	Recuento	15	1	16
		Frecuencia esperada	13.7	2.3	16.0
Total		Recuento	36	6	42
		Frecuencia esperada	36.0	6.0	42.0

En la Tabla 81 se muestran los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.025 por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, a la pregunta relacionada con la opción de la mentira antagonista, como tipo de mentira observado en sus hijos.

Tabla 81. Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.394(a)	2	.025
Razón de verosimilitud	5.647	2	.059
Asociación lineal por lineal	4.777	1	.029
N de casos válidos	42		

c.- Análisis de los tipos de mentira y los estudios de los maestros.

Las tablas siguientes presentan a los maestros en sus diferentes variables, según sus estudios, los años de profesión, el curso que realizan actualmente y el tipo de mentira que consideran que hay en sus aulas.

La Tabla 82 presenta las respuestas dadas por el profesorado diferenciando la formación ya sean maestros de Infantil, maestros en otra especialidad o licenciados y a la mentira escolar como tipo de mentira posible que realizan sus hijos e hijas cuando mienten.

Tabla 82.Mentira escolar.

Mentira escolar			No	Sí	Total
Estudios	Infantil	Recuento	36	11	47
		Frecuencia esperada	31.9	15.1	47.0
	Otra especialidad	Recuento	2	6	8
		Frecuencia esperada	5.4	2.6	8.0
	Licenciado	Recuento	2	2	4
		Frecuencia esperada	2.7	1.3	4.0
Total		Recuento	40	19	59
		Frecuencia esperada	40.0	19.0	59.0

En la Tabla 83 se muestran los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.011 por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas, a la pregunta relacionada con la opción de la mentira escolar, como tipo de mentira observada por el profesorado en su alumnado.

Tabla 83.Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.958(a)	2	.011
Razón de verosimilitud	8.461	2	.015
Asociación lineal por lineal	5.381	1	.020
N de casos válidos	59		

d.- Análisis de los tipos de mentira y años de profesión que llevan trabajando el profesorado en Educación Infantil.

La Tabla 84 presenta las respuestas dadas por el profesorado diferenciando los años de profesión y a la mentira de convención (por conveniencia) como tipo de mentira posible que realiza el alumnado cuando mienten y los resultados son los siguientes:

Tabla 84. Mentira de convención.

Mentira de convención			No	Sí	Total
Años profesión	1-5	Recuento	6	3	9
		Frecuencia esperada	2.3	6.7	9.0
	5-10	Recuento	0	2	2
		Frecuencia esperada	.5	1.5	2.0
	10-15	Recuento	2	8	10
		Frecuencia esperada	2.5	7.5	10.0
	mas de 15	Recuento	7	31	38
		Frecuencia esperada	9.7	28.3	38.0
Total		Recuento	15	44	59
		Frecuencia esperada	15.0	44.0	59.0

En la Tabla 85 se muestran los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.019 por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los distintos grupos de profesorado, según los años de profesión y la pregunta relacionada con la opción de la mentira de convención, como tipo de mentira observada por el profesorado en su alumnado.

Tabla 85. Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.894(a)	3	.019
Razón de verosimilitud	9.127	3	.028
Asociación lineal por lineal	6.744	1	.009
N de casos válidos	59		

e.- Seguidamente analizaremos el curso que realiza actualmente el profesorado de Educación Infantil y las respuestas dadas al ítem: Tu alumnado "Hace trampa"

La Tabla 86 presenta las respuestas dadas por el profesorado diferenciando el curso en el que actualmente ejercen su docencia y la mentira como forma de hacer trampa, tipo de mentira posible que realiza su alumnado cuando mienten y los resultados son los siguientes:

Tabla 86. Hace trampa.

Mentira de convención			No	Sí	Total
Años profesión	1-5	Recuento	6	3	9
		Frecuencia esperada	2.3	6.7	9.0
	5-10	Recuento	0	2	2
		Frecuencia esperada	.5	1.5	2.0
	10-15	Recuento	2	8	10
		Frecuencia esperada	2.5	7.5	10.0
	mas de 15	Recuento	7	31	38
		Frecuencia esperada	9.7	28.3	38.0
Total		Recuento	15	44	59
		Frecuencia esperada	15.0	44.0	59.0

En la Tabla 87 se muestran los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.027 por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los distintos grupos de profesorado según el curso donde ejercen actualmente su docencia y la pregunta relacionada con la opción de la mentira como trampa, como tipo de mentira observada por el profesorado en su alumnado.

Tabla 87. Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.207(a)	2	.027
Razón de verosimilitud	7.052	2	.029
Asociación lineal por lineal	5.516	1	.019
N de casos válidos	59		

f.- Análisis de las respuestas del profesorado teniendo en cuenta el curso actual que ejerce y la afirmación: Mentira para proteger su intimidad.

La Tabla 88 presenta las respuestas dadas por el profesorado diferenciando el curso en el que actualmente ejercen su docencia y la mentira como forma de proteger su intimidad, tipo de mentira posible que realiza su alumnado cuando mienten.

Tabla 88. Mentira para proteger su intimidad.

Mentira para proteger su intimidad			No	Sí	Total
Curso actual	3 años	Recuento	15	5	20
		Frecuencia esperada	14.6	5.4	20.0
	4 años	Recuento	10	9	19
		Frecuencia esperada	13.8	5.2	19.0
	5 años	Recuento	18	2	20
		Frecuencia esperada	14.6	5.4	20.0
Total		Recuento	43	16	59
		Frecuencia esperada	43.0	16.0	59.0

En la Tabla 89 se muestran los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.031 por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los distintos grupos de profesorado según el curso donde ejercen actualmente su docencia y la pregunta relacionada con la opción de respuesta en la que se afirma el uso de la mentira para proteger su intimidad, como tipo de mentira observada por el profesorado en su alumnado.

Tabla 89. Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.953(a)	2	.031
Razón de verosimilitud	7.180	2	.028
Asociación lineal por lineal	1.119	1	.290
N de casos válidos	59		

V.5.6.- Edad de aparición de diversas capacidades, conductas o manifestaciones relacionadas directa e indirectamente con la mentira infantil

a.- Análisis de las respuestas de los maestros

Las maestras y maestros responden a las cuestiones consultadas con los porcentajes reflejados en los siguientes cuadros:

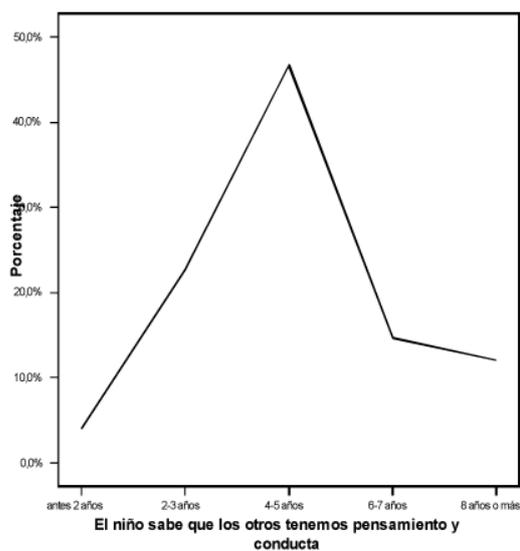


Gráfico 29 .El niño sabe que los otros tenemos pensamientos y conductas

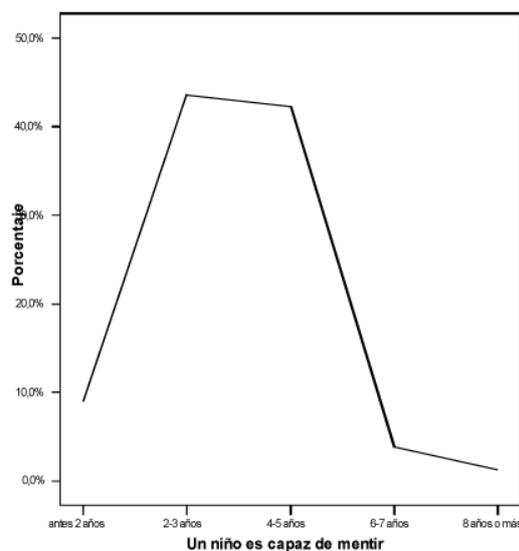


Gráfico 30. Un niño es capaz de mentir

En lo referente a la primera cuestión "El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta" la inmensa mayoría de las maestras y maestros, manifiesta que es la edad de los 4 y 5 años (Gráfico 29) en la que se aprecia esta conducta.

En el ítem nº 2: "El niño es capaz de mentir", (Gráfico 30) la edad en la que las maestras y maestros sitúan mayoritariamente esta conducta (44%) está comprendida entre los 2 y 3 años seguida de un porcentaje también importante (42%) que considera que las niñas y niños de nuestras aulas de infantil son capaces de mentir sobre los 4 y 5 años de edad, el grupo restante de maestras y maestros (9%) marca la opción de antes de los 2 años, y el resto sugiere los 6-7 años.

En el resto de las cuestiones es decir en los ítems nº 3: "El niño sabe diferenciar la verdad de la mentira" (60%), el nº 4: "El niño tiene intencionalidad en sus actos" (44%) y el nº 5: "El niño dispone del lenguaje para expresarse bien" (52%), las maestras y maestros de la comarca señalan la edad comprendida entre los 4 y los 5 años como en la que se consiguen las capacidades, referidas a diferenciar la verdad de la mentira, la intencionalidad de sus actos, y la capacidad del lenguaje para expresarse bien (Gráficos 31, 32 y 33).

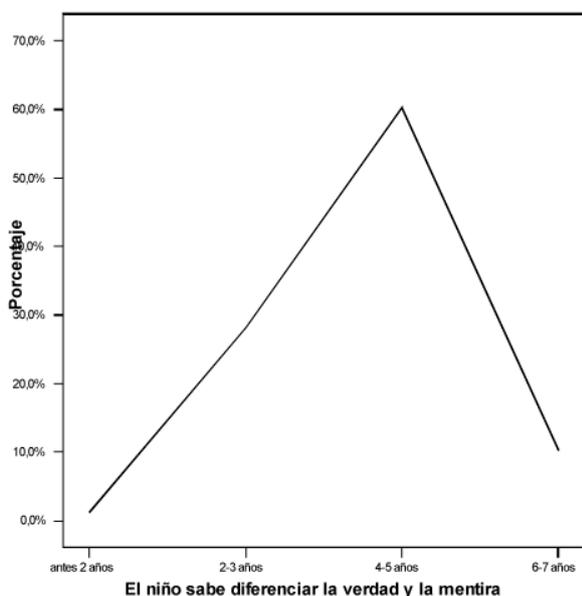


Gráfico 31. El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira

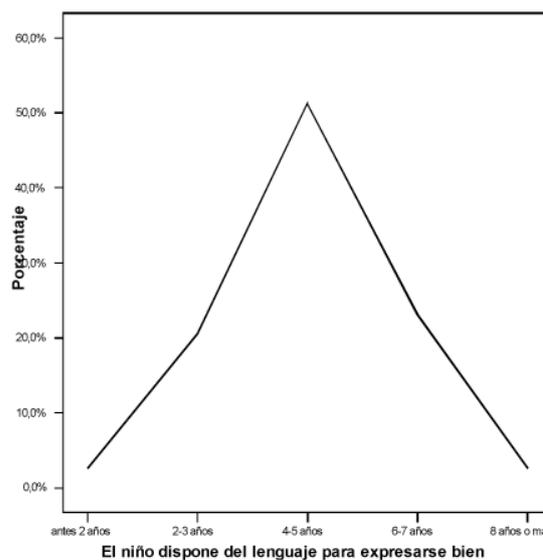


Gráfico 32. El niño tiene intencionalidad en su actos.

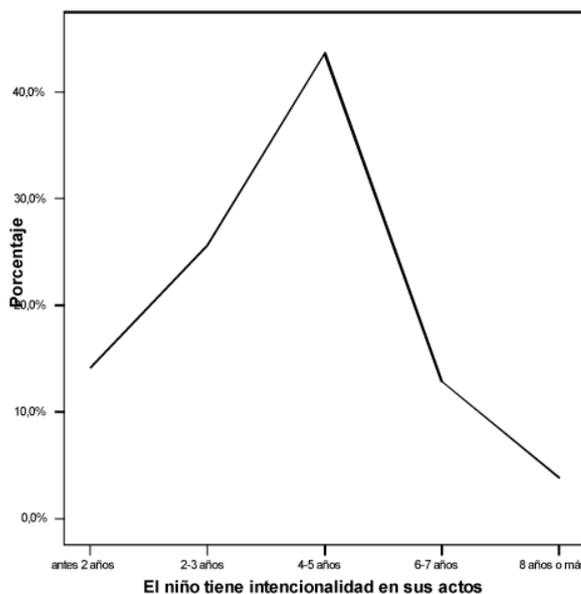


Gráfico 33.El niño dispone del lenguaje para expresarse bien.

b.- Análisis de las respuestas de los padres

En cuanto a las respuestas realizadas a estos mismos ítems de identificación de la edad adecuada en niños y niñas para la consecución de ciertas capacidades relacionadas con la mentira infantil, respondidas por parte de los padres y madres de la muestra los resultados observados los vemos expresados en los cuadros siguientes:

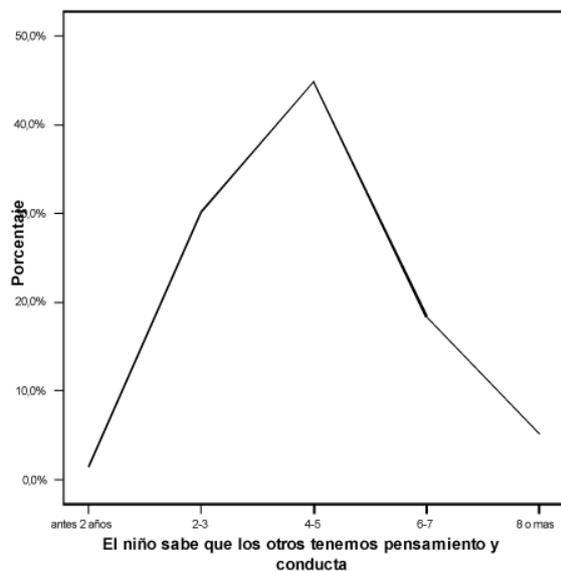


Gráfico 34. El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta.

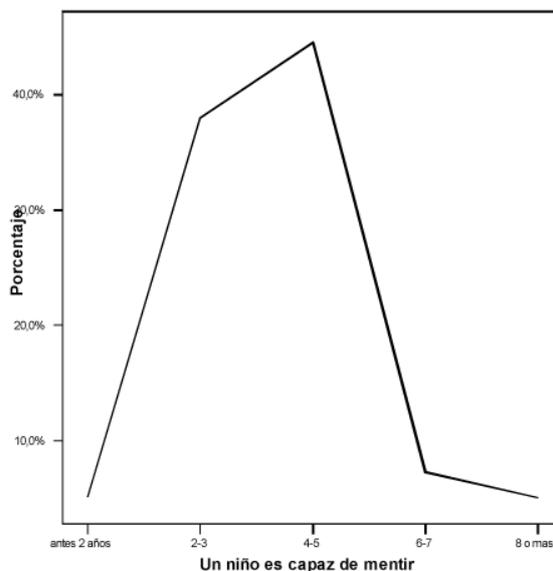


Gráfico 35. Un niño es capaz de mentir.

Conviene destacar que en las respuestas a las cuestiones nº 1: "El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta" (Gráfico 34), nº 2: "Un niño es capaz de mentir" (Gráfico 35) y nº 3: "El niño tiene intencionalidad en sus actos", hay un porcentaje elevado de padres y madres que considera que la adquisición de estas capacidades tiene lugar a la edad de 2 a 3 años.

Como podemos observar en los Gráficos 34 y 35 los padres y madres también identifican mayoritariamente la edad de 4 y 5 años como aquella en la que los niños y niñas han adquirido ciertas capacidades relacionadas con la mentira, como son, saber que los otros tenemos pensamiento y conducta.

Además también asumen que sus hijos e hijas son capaces de mentir mayoritariamente a los 4-5 años. Pero es necesario destacar que hay que también que hay un grupo significativo del 38% de padres que admiten y reconocen que niñas y niños son capaces de mentir a los 2-3 años de edad.

Los Gráficos siguientes 36,37 y 38, también reflejan esta situación, es decir es la edad comprendida entre 4-5 años la considerada por los padres como la más adecuada para que sus hijos e hijas sean capaces de:

"Diferenciar la verdad de la mentira", (Gráfico 36)

"Tener intencionalidad en sus actos" (Gráfico 37) y

"Expresarse bien por medio del lenguaje". (Gráfico 38)

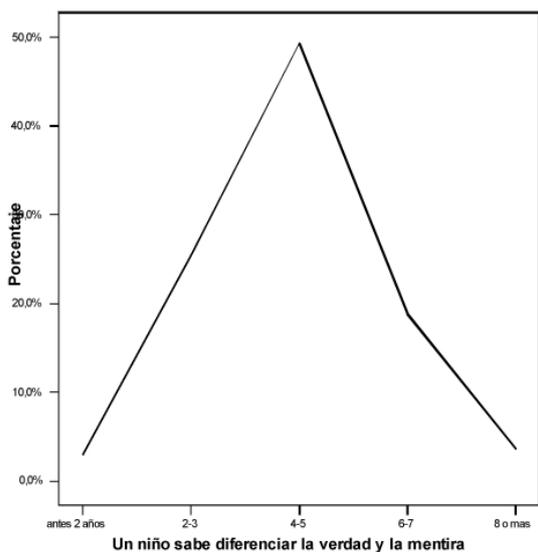


Gráfico 36. Un niño sabe diferenciar la verdad de la mentira.

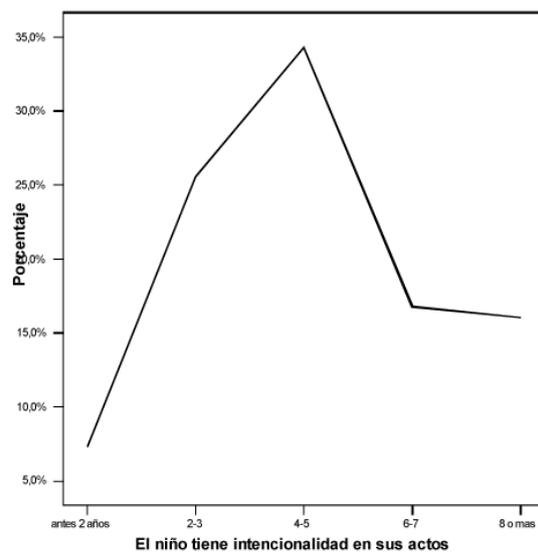


Gráfico 37. El niño tiene intencionalidad en sus actos.

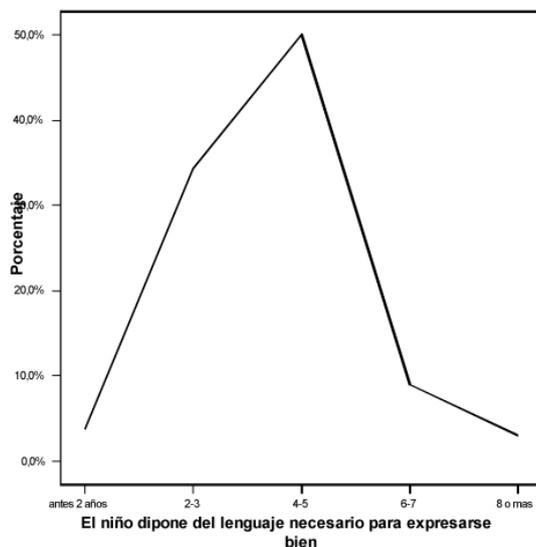


Gráfico 38. El niño dispone de lenguaje necesario para expresarse bien

c.- Análisis de las respuestas dadas por las maestras y maestros de infantil a los ítems referidos a las diferentes capacidades desarrolladas por el alumnado y de los estudios del profesorado en su formación inicial.

En los cinco siguientes gráficos se representa la especialidad de Educación Infantil en color azul, otra especialidad en verde y los licenciados en beige.

El Gráfico 39 nos muestra la respuesta a la pregunta de la Teoría de la Mente y como, responden a ella el profesorado según su formación inicial.

Al analizar los resultados comprobamos que los tres grupos de profesorado optan por la edad de 4 a 5 años en un 50% al responder sobre la capacidad de conocer que los otros tenemos pensamiento y conducta (ToM). Hay que destacar que para los licenciados, la edad adecuada es como para los demás grupos (4 y 5 años), pero el otro 50% de respuestas se divide en partes iguales (25% y 25%), entre los 2 y los 3 años y antes de los 2 años.

Los otros dos grupos de maestros es decir los especialistas en E. Infantil y los que realizaron otra especialidad, dispersan más la respuesta por todas las opciones, oscilando desde los 2 hasta los 8 años la capacidad de comprender que los demás tenemos pensamiento y conducta (TOM).

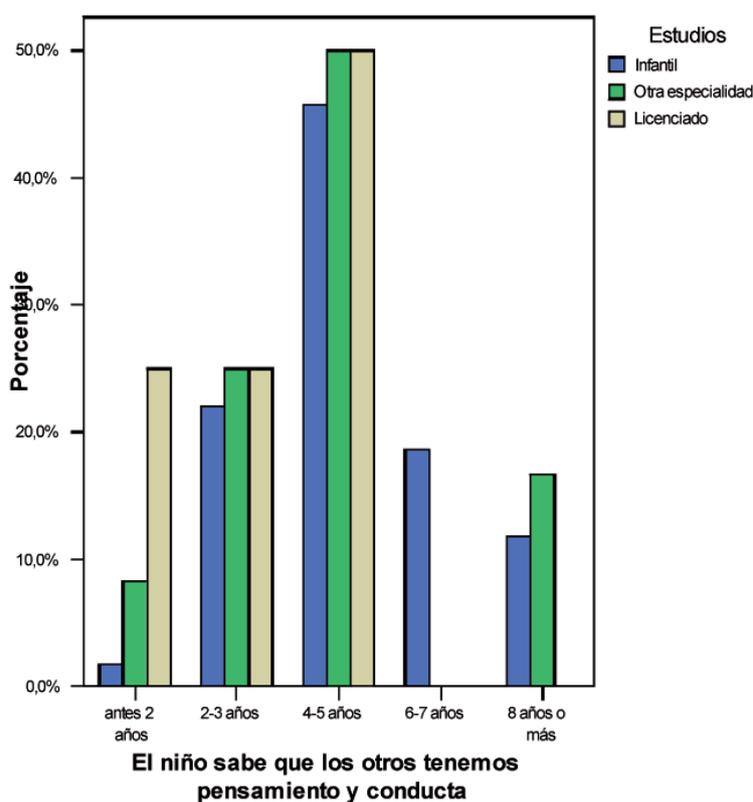


Gráfico 39. El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta.

Cuando son cuestionados los distintos tipos de profesorado según su formación, sobre la edad en la que el alumnado es capaz de mentir (Gráfico 40), los licenciados sitúan claramente la edad de la mentira antes de los 2 años (50%) y entre los 2 y los 3 años (50%).

También el profesorado formado en otra especialidad opta en un 50% por la edad de 2 a 3 años, y en un 42% por la edad de 4 a 5 años.

El profesorado especialista en E. Infantil opta mayoritariamente en un 87% en situar la respuesta a la edad, entre los 2-3 años (42%) y los 4-5 años (45%), no llegando al 10% los que consideran propia para esta capacidad la edad de 2 años.

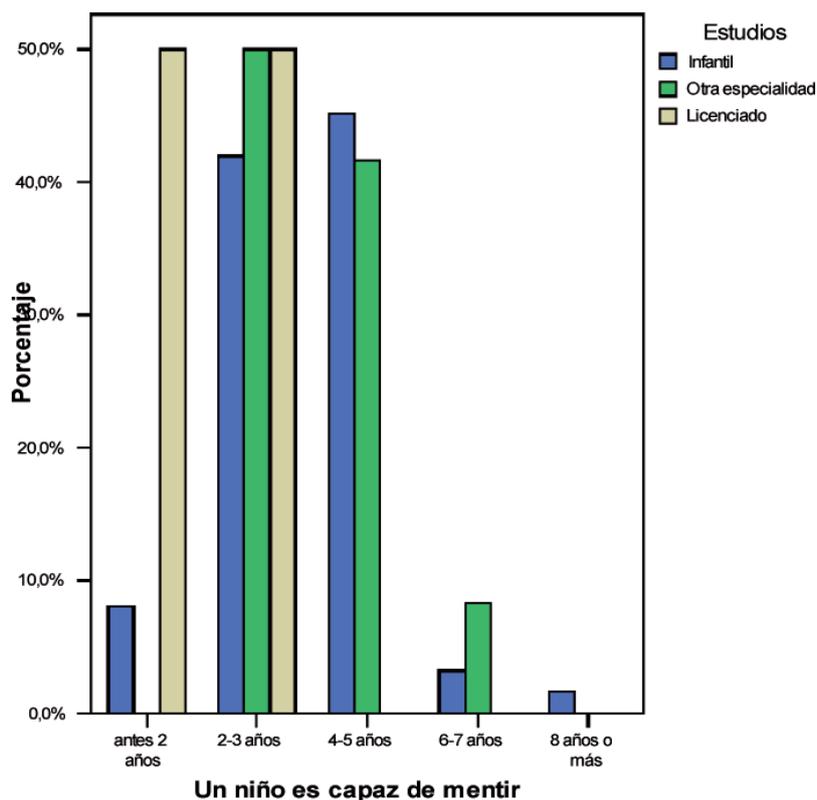


Gráfico 40. El niño es capaz de mentir.

En cuanto a la respuesta que se demanda a los distintos grupos de profesorado para que sitúen la edad adecuada del uso del lenguaje como capacidad para expresarse bien, y que están reflejadas en el Gráfico 41, hemos de comentar, como el grupo licenciado en sus respuestas es rotundo y sus afirmaciones, sitúan esta capacidad de expresarse bien con el lenguaje a los 2-3 años en un porcentaje del 50% el otro 50% restante, sitúa la edad entre los 4-5 años.

Por otro lado el profesorado formado en la especialidad de Educación Infantil, opta en sus respuestas por un porcentaje del 55% por identificar la edad de 4-5 años, como la más adecuada para el desarrollo del lenguaje.

Por último el grupo formado en otra especialidad, diversifica sus respuestas a lo largo de todas las edades posibles pero, situando la edad de 4 y 5 años también, al igual

que el resto de los grupos, como la edad en la que el alumnado se expresa bien con el lenguaje en un 32%, marcando con un 25% la edad de los 2-3 años y con otro 25% la edad de 5-6 años.

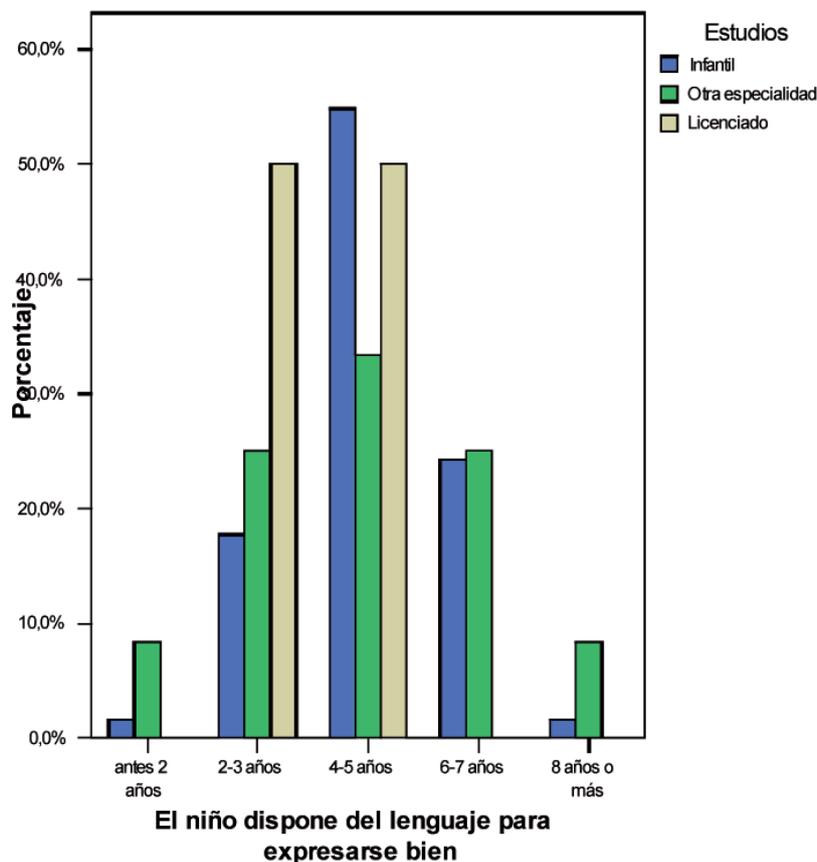


Gráfico 41. El niño dispone de lenguaje para expresarse bien.

Respecto a la pregunta "El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira" el Gráfico 42, muestra los resultados según los estudios cursados por el profesorado.

El grupo licenciado sigue mostrando división de opiniones, marcando al 50% por igual, la edad de 2-3 años y la de 4-5 años como la adecuada para la aparición de la capacidad de diferenciar entre la verdad y la mentira.

El profesorado que ha cursado otra especialidad también presenta esta división en sus respuestas aunque señala con un 50% la edad de 4-5 años y la edad de 2-3 años con un 42%. Es por su parte el profesorado especialista en E. Infantil el que responde mayoritariamente, con un 63% a esta cuestión, situando la edad de 4-5 años como en la que su alumnado realiza esta diferenciación, seguida por la edad de 2-3 años con un 26% aproximadamente, el 11% restante responde a la edad de 6-7 años.

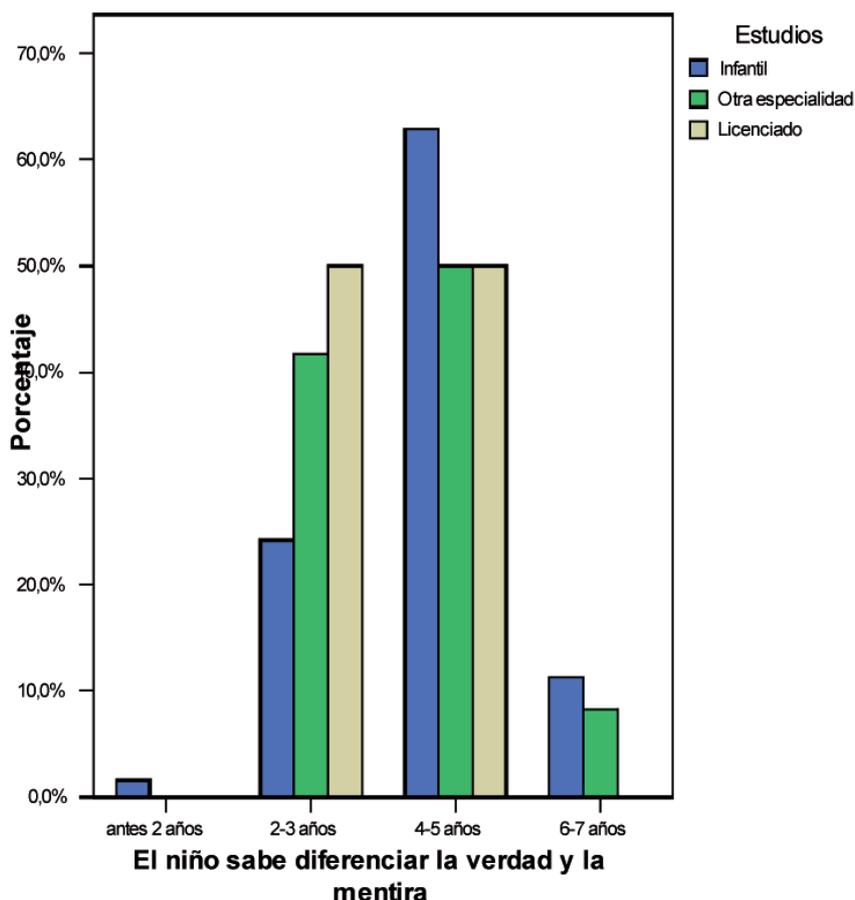


Gráfico 42. El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira.

El gráfico 43 resume los datos sobre el ítem "El niño tiene intencionalidad en sus actos" y vemos como el profesorado licenciado sigue mostrando división de opiniones entre la edad de los 4-5 años con el 50% del porcentaje y el otro 50%, esta vez en la opción de respuesta de antes de los 2 años.

Los especialistas en E. Infantil optan por su parte también al 50% por la edad de 4-5 años en esta pregunta y con un 25% por la de 2-3 años. Es el profesorado de otra especialidad el que reparte más sus respuestas por todas las opciones posibles pero afirmando en un 42% que la edad de la intencionalidad para ellos está situada entre los de 2-3 años, seguida por un 22% de la edad de 6-7 años, el resto del porcentaje se reparte entre las demás edades.

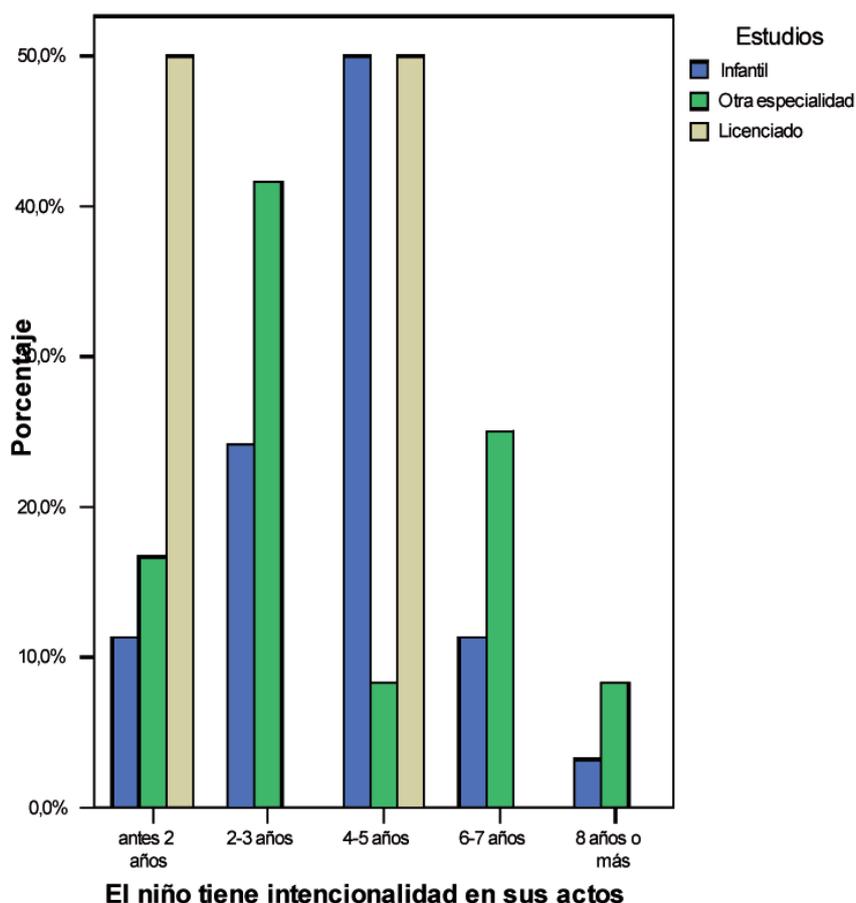


Gráfico 43. El niño tiene intencionalidad en sus actos.

d.- Análisis de las respuestas dadas a los ítems relacionados con las capacidades del alumnado y de los años de profesión del profesorado.

Como muestra el Gráfico 44, en cuanto a la respuesta a la pregunta "El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta" (TOM), el profesorado según sus años de profesión, cuando llevan trabajando entre 5 y 10 años, contestan con un rotundo 100% situando esta capacidad entre los 4-5 años. Así mismo el grupo que lleva más de 15 años opta por esta misma edad en un porcentaje del 43%, a la vez que el profesorado más novel (1-5 años) y los que llevan trabajando entre 10-15 años que señalan también esta edad de 4 a 5 años como la más adecuada con un 40% del porcentaje de sus respuestas.

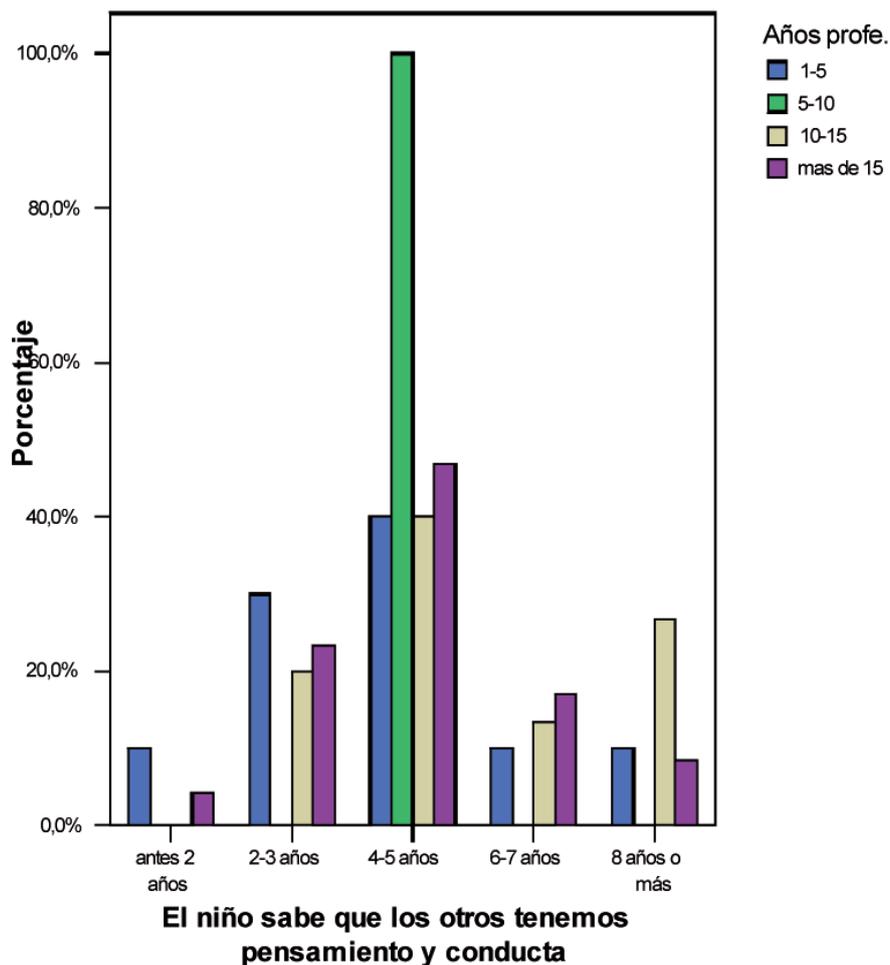


Gráfico 44. El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta.

En cuanto a la relación entre la capacidad de mentir del alumnado y los años de profesión del profesorado, el grupo que lleva trabajando, entre 1-5 años como muestra el Gráfico 45, tiene muy claro con un porcentaje del 70% que niñas y niños mienten entre los 2-3 años. Por otro lado el grupo de 5-10 años también contesta mayoritariamente en un 65% aproximadamente que el alumnado es capaz de mentir entre los 4-5 años, y sorprende el 20% de profesionales que llevan entre 10-15 años trabajando y que manifiestan que antes de los dos años el alumnado es capaz de mentir.

Así mismo el grupo más veterano opta por la división de opiniones un grupo considera la edad de 4-5 años con un 47% como la adecuada y el otro grupo señala con un 41% que es el grupo de edad comprendido entre los 2 y 3 años el que es capaz de mentir.

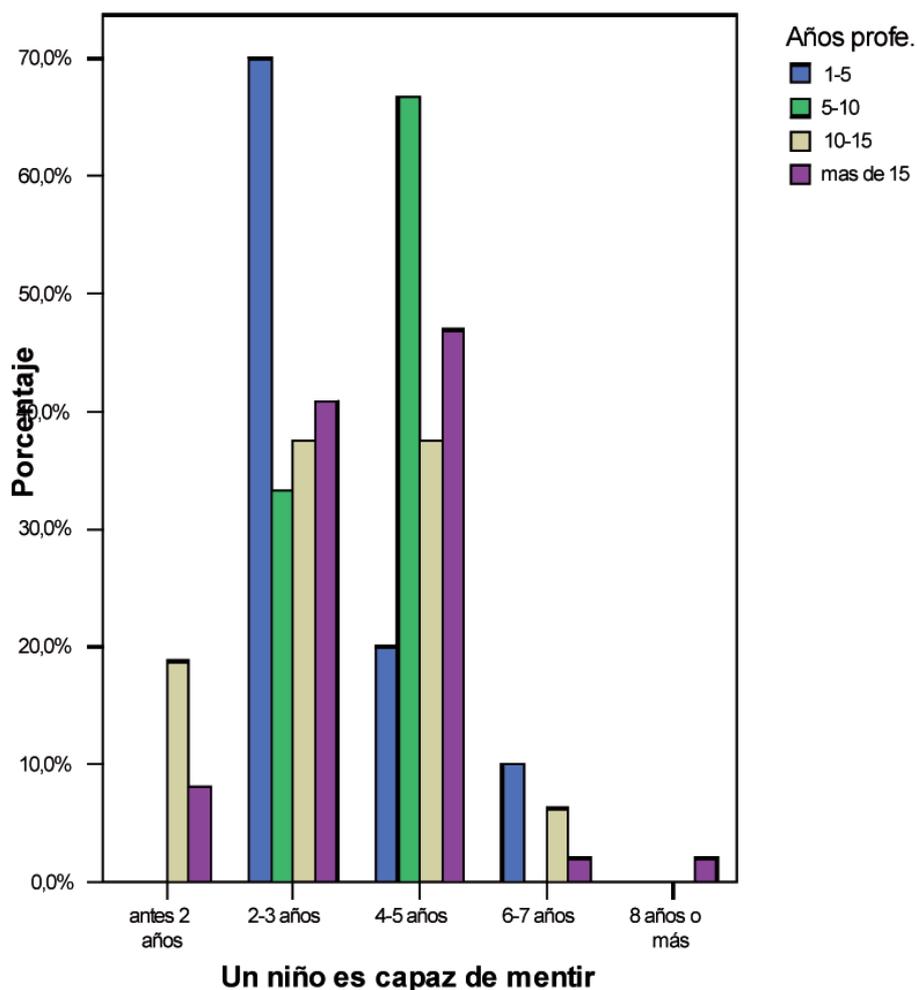


Gráfico 45. El niño es capaz de mentir.

En la afirmación que se realiza en relación a la edad en que "El niño diferencia la verdad de la mentira", el Gráfico 46 muestra que la mayoría de los grupos la sitúan entre los 4-5 años, con porcentajes que rondan en todos ellos sobre el 60%, aunque hay un grupo, el de 1-5 años de profesión que con un 40% sitúa la edad de diferenciar la verdad de la mentira entre los 2-3 años. También encontramos un 35% aproximadamente de profesionales que llevan trabajando entre 5 y 10 años y que sitúan la edad en que diferencia, su alumnado la verdad de la mentira entre los 6-7 años.

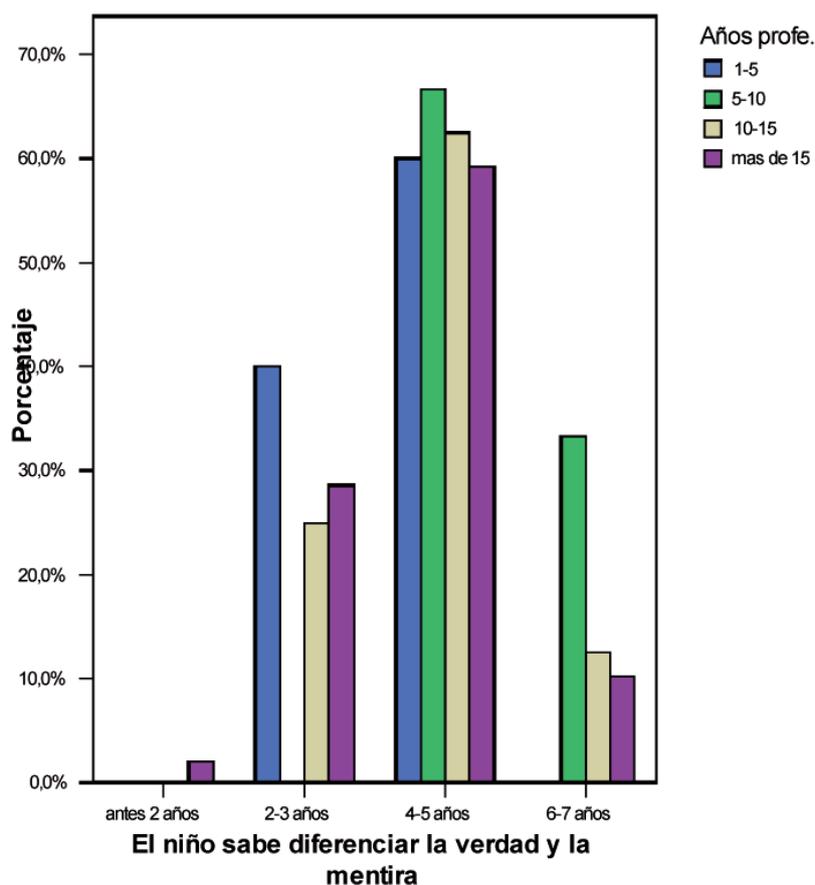


Gráfico 46. El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira.

El siguiente Gráfico 47, nos muestra la edad de la intencionalidad de los actos del alumnado según es contestado por los grupos de profesado y los años de trabajo. En comparación con los ítems anteriores, la edad se reduce, ya que hay un porcentaje a tener en cuenta de un 30% aproximadamente de cada uno de los grupos de profesorado que sitúa la intencionalidad de su alumnado entre los 2-3 años de edad. No obstante el grupo que lleva trabajando entre 5-10 años, y que estamos viendo en los Gráficos representado con el color verde, vuelve a situar la intención de los actos entre los 4-5 años de edad (65%), al igual que el más veterano con un porcentaje del 50% aproximadamente de sus respuestas.

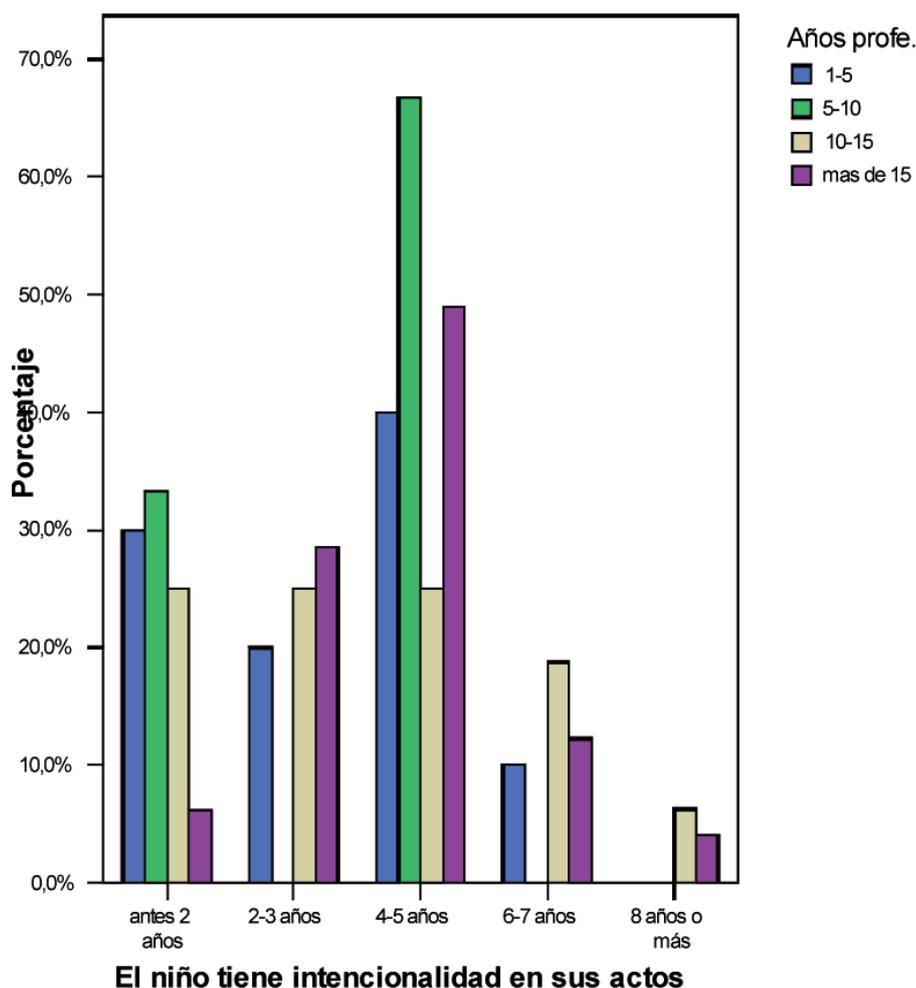


Gráfico 47. El niño tiene intencionalidad en sus actos.

En cuanto al lenguaje como capacidad para expresarse bien, el color verde del Gráfico 48, nos confirma la edad de los 4-5 años como la más adecuada para los profesionales que llevan trabajando entre 5-10 años (67%). Este grupo completa sus respuestas con un porcentaje del 33% que consideran la edad de 2-3 años como la más adecuada. El resto de grupos dispersa sus respuestas, aunque el grupo más veterano, con más de 15 años de profesión también opina mayoritariamente (59%) que la edad en la que su alumnado usa el lenguaje para expresarse bien es la de 4-5 años.

El resto de los grupos aunque siguen marcando la edad de 4-5 años como la más adecuada reparten más sus porcentajes de respuesta entre el resto de las opciones.

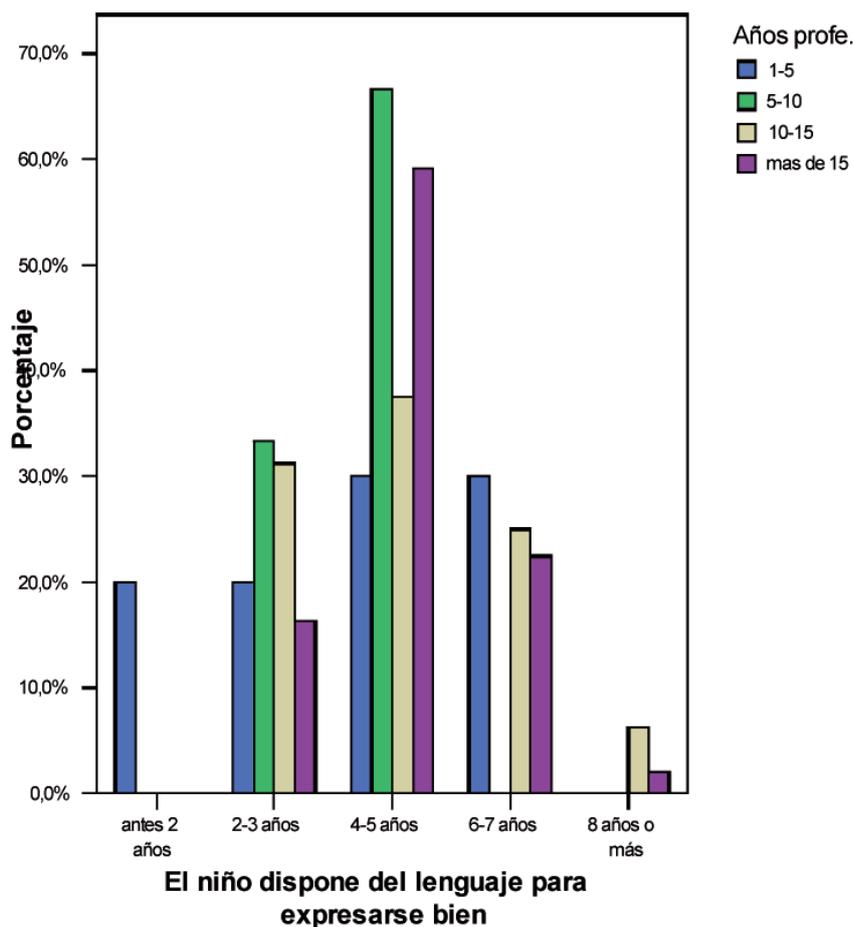


Gráfico 48.El niño dispone del lenguaje para expresarse bien.

V.5.7.- Análisis de ítems referidos a afirmaciones sobre la mentira infantil, estructurados en dimensiones: definición, percepción, causas, actitudes y detección de esta, efectuadas por los padres/madres de la muestra de E. Infantil

Entre las dimensiones en las que se ha dividido este apartado del cuestionario podemos señalar:

a.- Bloque de definición del concepto de mentira según el cuestionario de padres/madres, como muestran los resultados de la Tabla 90.

Tabla 90. (xp6, xp7, xp8)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xp6	47	35.6	37	28	33	25.0	15	11.4
Xp7	40	30.1	29	21.8	50	37.6	14	10.5
Xp8	23	16.8	36	26.3	46	33.6	32	23.4

Xp6: "Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se piensa"

Xp7: "Para mentir es imprescindible que haya intención de engañar"

Xp8: "Mentir es falsear"

En las respuestas a los tres primeros ítems (6, 7 y 8) respondidos por los padres /madres, están "Muy de Acuerdo" con el 35.6% en el ítem nº 6: "Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe", además esta afirmación se incrementa con el 28% que están "Bastante de Acuerdo", con lo cual la mayoría de los padres y madres (63.6%) están de acuerdo con esta afirmación.

En lo que respecta al ítem nº 7: "Para mentir es imprescindible que haya intención de engañar", las opiniones están divididas casi al 50%. Una parte de las respuestas (51.9%) está "Muy de Acuerdo" o "Bastante de Acuerdo", y por otro lado la otra parte de la muestra (48.1%) se manifiesta "Poco o Nada de acuerdo".

Así mismo, en el último ítem nº 8 de este bloque los padres y madres consideran en una leve mayoría (57%) no estar de acuerdo con que "Mentir es fantasear".

b.- En el segundo bloque de las propuestas ofrecidas a padres y madres en dónde se trata de apreciar la relación de algunas capacidades como la inteligencia, la empatía... etc., con la mentira los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 91. (xp16, 17, 21, 26,27)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xp16	15	11	29	21.3	46	33.8	46	33.8
Xp17	9	6.9	61	46.6	37	28.2	24	18.3
Xp21	10	7.6	34	25.8	49	37.1	39	29.5
Xp26	11	8.1	41	30.4	56	41.5	27	20
Xp27	6	4.5	30	22.4	56	41.8	42	31.3

Xp16: "Para mentir es necesario ser inteligente"

Xp17: "La capacidad de mentir se relaciona con la creatividad"

Xp21: "Para mentir es necesario ponerse en el punto de vista del otro".

Xp26: "La mentira tiene relación con los sentimientos".

Xp27: "Mentir está bien en algunas situaciones",

Los padres y madres, observando el resultado de sus respuestas en el ítem nº 16, en la Tabla 91 consideran mayoritariamente que para mentir no hace falta ser inteligente (67.6%) y están "Poco o Nada de acuerdo" con esta afirmación.

En lo referente al ítem nº 17, "La capacidad de mentir se relaciona con la creatividad" las opiniones están divididas, de acuerdo con la afirmación está el 53.5% de la muestra, ("Muy de acuerdo" 6.9% o "Bastante de acuerdo" 46.6%). Por otro lado "Poco o Nada de acuerdo" se muestran el 46.5 % de los encuestados.

En el ítem nº 21: "Para mentir es necesario ponerse en el punto de vista del otro", padres y madres consideran que están mayoritariamente (66.6%) "Poco" (37.1%) o "Nada de Acuerdo" (29.5%) con esta afirmación, frente a un 33.4% de la muestra, que está "Bastante de Acuerdo" (25.8%) o "Muy de Acuerdo" (7.6%).

Así mismo para padres y madres en el ítem nº 26: "La mentira tiene relación con los sentimientos" presenta una inclinación mayoritaria (61.5%) hacia las respuestas en las que expresan estar "Poco de Acuerdo" (41.5%) o "Nada de Acuerdo" (20%). Por otro lado están "Muy de Acuerdo" (8.1%) o "Bastante de Acuerdo" (30.4%), el 38.5% de la muestra.

Por último el ítem nº 27: "Mentir está bien en algunas situaciones", muestra como padres y madres están mayoritariamente (73.1%) "Poco de Acuerdo" (41.8) o "Nada de Acuerdo" (31.3%) con esta afirmación, coincidiendo en que nunca está bien mentir, frente a un 26.9% que expresa en sus respuestas lo contrario.

c.- Análisis de los ítems de este bloque que muestran una correlación positiva. A partir de ahora en cada uno de los apartados analizaremos los ítems que presentan una relación significativa, somos conscientes que la información que se deduce del tratamiento estadístico es importante tanto si el análisis de los ítems presenta diferencias significativas o no, pero elegimos incluir sólo los ítems con significación positiva.

El ítem nº 27 "Mentir está bien en algunas situaciones", Tabla 92, los resultados son:

Tabla 92. "Mentir está bien en algunas situaciones"

xp27			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Contesta	Padre	Recuento	1	7	2	3	13
		Frecuencia esperada	.6	2.9	5.4	4.1	13.0
	Madre	Recuento	4	8	31	15	58
		Frecuencia esperada	2.6	13.0	24.2	18.2	58.0
	Ambos	Recuento	1	15	23	24	63
		Frecuencia esperada	2.8	14.1	26.3	19.7	62.9
Total		Recuento	6	30	56	42	134
		Frecuencia esperada	6.0	30.0	56.0	42.0	134.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 93 y obtenido un p-valor de 0.013, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, y el ítem nº 27.

Tabla 93. Pruebas de Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.182(a)	6	.013
Razón de verosimilitud	15.647	6	.016
Asociación lineal por lineal	4.083	1	.043
N de casos válidos	134		

d.- En el siguiente bloque, en la Tabla 94, se analizan las causas que padres y madres consideran responsables de las mentiras de sus hijos e hijas, y los resultados son:

Tabla 94. (xp29, 30, 33, 34, 35,37.39, 40,41)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xp29	3	2.2	24	17.8	56	41.5	52	38.5
Xp30	3	2.3	19	14.3	56	42.1	55	41.4
Xp33	6	4.4	35	25.7	60	44.1	35	25.7
Xp34	11	8.2	48	35.8	49	36.6	26	19.4
Xp35	2	1.5	10	7.6	56	42.4	64	48.5
Xp37	5	3.8	25	18.9	46	34.8	56	42.4
Xp39	10	7.5	24	18.0	50	37.6	49	36.8
Xp40	59	44.0	53	39.6	10	7.5	12	9.0
Xp41	10	7.8	37	28.7	38	29.5	44	34.1

Xp29: "Los niños son por naturaleza mentirosos".

Xp30: "Los niños mienten por mentir".

Xp33: "El niño miente porque imita al adulto".

Xp34: "La sociedad incita a los niños a mentir".

Xp35: "La escuela incita al niño a mentir".

Xp37: "Los niños mienten por mala influencia de sus padres".

Xp39: "Mi hijo miente porque no percibe bien a esta edad temprana".

Xp40: "Mi hijo utiliza la mentira para protegerse de los demás".

Al analizar estas afirmaciones comprobamos como padres y madres mayoritariamente, están "Poco o Nada de Acuerdo" con las siguientes afirmaciones:

"Los niños son por naturaleza mentirosos", (ítem: 29, 80%).

"Los niños mienten por mentir" (ítem: 30, 83.5%).

"El niño miente porque imita al adulto" (ítem: 33, 69.8%).

"La escuela incita al niño a mentir" (ítem: 35, 90.9%).

"Los niños mienten por mala influencia de sus padres" (ítem: 37, 77.2%).

"Mi hijo miente porque no percibe bien a esta edad temprana" (ítem: 39, 74.4%)

"Mi hijo utiliza la mentira para protegerse de los demás" (ítem: 41, 63.6%)

Sin embargo padres y madres se encuentra mayoritariamente (83.6%) de acuerdo con la afirmación del ítem nº 40 en el que se dice: "Noto diferencia cuando mi hijo miente, o imagina", "Muy de acuerdo" 44%, y "Bastante de Acuerdo" 39.6%.

Presenta división de opiniones el ítem nº 34, en el se afirmaba: "La sociedad incita a los niños a mentir" y están "Muy de acuerdo" o "Bastante de acuerdo" el 44% de los encuestados/as frente al 56% que opinan no estar "Nada de acuerdo" o "Poco de acuerdo".

e.- Análisis de los ítems de este bloque que muestran una correlación positiva.

La Tabla 95 resume los resultados obtenidos en el ítem 37: "Los niños mienten por mala influencia de sus padres" y las respuestas de los distintos progenitores (Padre, madre o ambos).

Tabla 95. "Los niños mienten por mala influencia de sus padres"

xp37			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Contesta	Padre	Recuento	2	1	5	5	13
		Frecuencia esperada	.5	2.5	4.5	5.5	13.0
	Madre	Recuento	1	8	26	23	58
		Frecuencia esperada	2.2	11.0	20.2	24.6	58.0
	Ambos	Recuento	2	16	15	28	61
		Frecuencia esperada	2.3	11.6	21.3	25.9	61.1
Total		Recuento	5	25	46	56	132
		Frecuencia esperada	5.0	25.0	46.0	56.0	132.0

La Tabla 96 muestra los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.050, por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores y el ítem "Los niños mienten por mala influencia de sus padres"

Tabla 96. Pruebas de Chi-cuadrado.

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.575(a)	6	.050
Razón de verosimilitud	10.947	6	.090
Asociación lineal por lineal	.003	1	.955
N de casos válidos	132		

f.- En el siguiente cuadro observamos las respuestas de padres y madres sobre las afirmaciones que se realizan en los respectivos ítems (del 42 al 47) en relación con la detección de mentiras en sus hijos e hijas. Tabla 97.

Tabla 97. (Xp42-47)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xp42	19	14.0	25	18.4	37	27.2	55	40.4
Xp43	35	26.3	45	33.8	36	27.1	17	12.8
Xp44	48	35.8	61	45.5	18	13.4	7	5.2
Xp45	31	23.3	53	39.8	36	27.1	13	9.8
Xp46	30	22.6	35	26.3	39	29.3	29	21.8
Xp47	32	24.1	54	40.6	26	19.5	21	15.8

Xp42: "Mi hijo miente cuando inventa historias en sus juegos"

Xp43: "Cuando mi hijo miente me doy cuenta por las palabras que usa",

Xp44: "Cuando mi hijo miente me doy cuenta por la expresión de su cara"

Xp45: "Cuando mi hijo miente lo descubro por su tono de voz"

Xp46: "Cuando mi hijo miente lo descubro por las posturas del cuerpo"

Xp47: "Cuando mi hijo miente me doy cuenta por su conducta"

En el ítem nº 42: "Mi hijo miente cuando inventa historias en sus juegos", padres y madres tienen muy claro que sus hijos e hijas no mienten (67.6%) cuando inventa historias en sus juegos y están "Nada de Acuerdo" con esta afirmación en un 40.4% y "Poco de acuerdo" en un 27.2%.

Respecto al ítem nº 43: "Cuando mi hijo miente me doy cuenta por las palabras que usa", padres y madres consideran que mayoritariamente en un 60.1% estar "Muy de Acuerdo" (26.3%) o "Bastante de Acuerdo" (33.8%).

Así mismo detectan mayoritariamente expresiones faciales (ítem 44) relacionadas con la mentira el 81.3% de los/as encuestados/as. En cuanto al tono de voz (ítem nº 45) mayoritariamente (63.1%), están "Muy de Acuerdo" (23.3%) y "Bastante de Acuerdo" (39.8%); por las posturas del cuerpo la detectan un 48.9% (ítem 46). Así mismo "por su conducta" (ítem 47) detectan la mentira el 64.7% de los padres y las madres que realizan el cuestionario.

g.- En el siguiente bloque la Tabla 98 resume los resultados de las cuestiones Xp 50 a la 59, observaremos el por qué mienten los niños y niñas de nuestra muestra en los ítems siguientes:

Tabla 98 (Xp 50 a la 59)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xp50	2	1.5	3	2.3	50	38.2	76	58
Xp51	12	9.0	34	25.4	33	24.6	55	41
Xp52	2	1.5	4	3	39	29.1	89	66.4
Xp53	1	0.7	1	0.7	23	17.2	109	81.3
Xp54	1	0.7	3	2.2	41	30.6	89	66.4
Xp55	0	00	3	2.2	14	10.4	117	87.4
Xp56	21	15.8	46	34.5	36	27.1	30	22.6
Xp57	8	6.1	33	25.0	40	31	50	37.9
Xp58	0	00	8	6.	34	25.4	92	68.6
Xp59	6	4.5	19	14.3	44	33.1	64	48.1

Xp50: "Mi hijo miente por hacer un bien"

Xp51: "Mi hijo miente para evitar sentirse culpable"

Xp52: "Mi hijo miente para compensar su sentimiento de inferioridad"

Xp53: "Mi hijo miente por agresividad".

Xp54: "La envidia que mi hijo siente lo hace decir mentiras"

Xp55: "Mi hijo miente por maldad".

Xp56: "Mi hijo miente para evitar un castigo"

Xp57: "Mi hijo miente para llamar nuestra atención".

Xp58: "La mentira de mi hijo se debe a su imprecisión en el lenguaje"

Xp59: "Mi hijo miente porque fantasea".

Según los resultados obtenidos y reflejados en la Tabla 98, mayoritariamente los padres y madres de la muestra están "Poco de Acuerdo" o "Nada de Acuerdo" con las siguientes afirmaciones propuestas: de los ítems 41 al 59, (excepto al 56).

"Mi hijo miente por hacer un bien" (ítem: 50, 96.2%)

"Mi hijo miente para evitar sentirse culpable" (ítem: 51, 65.6%)

"Mi hijo miente para compensar su sentimiento de inferioridad" (ítem: 52, 95.5%).

"Mi hijo miente por agresividad" (ítem: 53, 98.5%).

"La envidia que mi hijo siente lo hace decir mentiras" (ítem: 54, 97%).

"Mi hijo miente por maldad" (ítem: 55, 87.7%).

"Mi hijo miente para llamar nuestra atención" (ítem: 57, 68.9%).

"La mentira de mi hijo se debe a su imprecisión en el lenguaje"(ítem: 58, 94%).

"Mi hijo miente porque fantasea" (ítem: 59, 81.2%).

Por otro lado constituye una excepción en este bloque, el ítem nº 56: "Mi hijo miente para evitar un castigo"; padres y madres están divididos, consideran que están de acuerdo el 50.3% ("Muy de acuerdo" 15.8%, y "Bastante de acuerdo" 34.5%). Responden "Poco

de Acuerdo" y "Nada de Acuerdo" la otra parte de los encuestados/as que representan el 49.7% de la muestra (27.1%+22.6%) respectivamente.

h.- Seguidamente pasamos a relacionar y a describir el análisis realizado de los ítems de este bloque, que muestran una correlación positiva.

La Tabla 99 resume los resultados obtenidos en el ítem 54: "La envidia que mi hijo siente lo hace decir mentiras" y las respuestas de los distintos progenitores (Padre, madre o ambos).

Tabla 99. "La envidia que mi hijo siente lo hace decir mentiras"

xp54			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Contesta	Padre	Recuento	1	0	2	10	13
		Frecuencia esperada	.1	.3	4.0	8.6	13.0
	Madre	Recuento	0	3	19	36	58
		Frecuencia esperada	.4	1.3	17.7	38.5	58.0
	Ambos	Recuento	0	0	20	43	63
		Frecuencia esperada	.5	1.4	19.3	41.8	63.0
Total		Recuento	1	3	41	89	134
		Frecuencia esperada	1.0	3.0	41.0	89.0	134.0

La Tabla 100 muestra los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.022, por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores y el ítem "La envidia que mi hijo siente lo hace decir mentiras".

Tabla 100. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.751(a)	6	.022
Razón de verosimilitud	11.415	6	.076
Asociación lineal por lineal	.716	1	.398
N de casos válidos	134		

i.- En este bloque analizamos las respuestas de las cuestiones realizadas a padres y a madres que tratan de determinar la actitud de estos ante la mentira. Los resultados los muestra la Tabla 101.

Tabla 101. Ítems (49, 60 – 75)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xp49	2	1.5	8	6.0	53	39.6	71	53
Xp60	38	28.4	64	47.8	20	14.9	12	9
Xp61	4	3	3	2.3	16	12	110	82.7
Xp62	5	3.8	2	1.5	24	18	102	76.7
Xp63	25	18.5	38	28.1	33	24.4	39	28.9
Xp64	35	26.3	40	30.1	33	24.8	25	18.8
Xp65	47	35.1	54	40.3	22	16.4	11	8.2
Xp66	6	4.5	14	10.4	43	32.1	71	53
Xp67	14	10.5	16	12	47	35.3	56	42.1
Xp68	64	48.1	50	37.6	11	8.3	8	6
Xp69	60	44.8	59	44	13	9.7	2	1.5
Xp70	35	25.9	81	60	15	11.1	4	3
Xp71	75	55.1	51	37.5	9	6.6	1	0.7
Xp72	20	15.0	32	24.1	56	42.1	25	18.8
Xp73	53	39.0	54	39.7	14	10.3	15	11
Xp74	2	1.5	3	2.2	29	21.5	101	74.8
Xp75	4	3	13	9.7	49	36.6	68	50.7

- Xp49: "Para que mi hijo no mienta lo protegemos mucho"
 Xp60: "Cuando mi hijo me descubre en alguna mentira se lo reconozco"
 Xp61: "Soy cómplice de mi hijo en sus mentiras"
 Xp62: "Cuando mi hijo miente es señal de inadaptación social"
 Xp63: "Cuando mi hijo miente lo castigo".
 Xp64: "Cuando mi hijo miente me enfado con él".
 Xp65: "Me preocupo cuando mi hijo miente"
 Xp66: "Cuando mi hijo miente tomo una actitud de indiferencia o broma".
 Xp67: "Cuando mi hijo cuenta historietas irreales, le regaño"
 Xp68: "Para que mi hijo diga la verdad le infundimos amor a la franqueza"
 Xp69: "En casa tenemos un clima de confianza donde no hay mentiras".
 Xp70: "Delante del hijo decimos siempre la verdad".
 Xp71: "La sinceridad es un valor presente en mi familia".
 Xp72: "Hago que mi hijo se sienta culpable cuando miente"
 Xp73: "Hablo con mi hijo sobre -decir mentiras-"
 Xp74: "Por mi comodidad incito a mi hijo a mentir-di que no estoy-"
 Xp75: "Mi hijo ha presenciado mentiras por ser cortés o amable".

Los padres y madres de la muestra responden a las cuestiones (Tabla 43) que se les pregunta, mayoritariamente "Nada de Acuerdo" o "Poco de Acuerdo" en los siguientes ítems:

"Para que mi hijo no mienta le protegemos mucho" (ítem 49: 92.6%)

"Soy cómplice de mi hijo en sus mentiras" (ítem 61: 94.7%)

“Cuando mi hijo miente tomo una actitud de indiferencia o broma” (ítem 66: 85.1%)

“Cuando mi hijo cuenta historias irreales, le regaño” (ítem 67: 77.4%)

“Hago que mi hijo se sienta culpable cuando miente” (ítem, 72: 60.9%)

“Por mi comodidad incito a mi hijo a mentir: -Di que no estoy-” (ítem 74: 96.3%)

“Mi hijo ha presenciado mentiras por ser cortés o amable” (ítem 75: 87.3%).

“Cuando mi hijo me descubre en alguna mentira se lo reconozco” (ítem 60:76.2%)

Por otro lado los padres y madres responden afirmativamente en mayoría “Muy de acuerdo” y “Bastante de Acuerdo” los siguientes ítems:

“Cuando mi hijo miente es señal de inadaptación” (ítem 62: 94.7%)

“Me preocupo cuando mi hijo miente” (ítem 65:75.4%)

“Para que mi hijo diga la verdad le infundimos amor a la franqueza” (ítem 68: 85.7%).

“En casa tenemos un clima de confianza donde no hay mentiras” (ítem 69: 88.8%)

“Delante del hijo decimos siempre la verdad” (ítem 70: 85.9%)

“La sinceridad es un valor presente en mi familia” (ítem 71: 92.6%)

“Hablo con mi hijo sobre -decir mentiras-” (ítem 73: 78.7%)

Por último presentan división de opiniones casi al 50%, los siguientes ítems:

“Cuando mi hijo miente lo castigo” (ítem 63: 53.3% a favor de la opción “Poco o nada de acuerdo”).

“Cuando mi hijo miente me enfado mucho con él” (ítem 64: 56.4%) a favor de la opción “Muy de Acuerdo” y “Poco de Acuerdo”.

j.- Análisis de los ítems de este bloque que muestran una correlación positiva.

La Tabla 102, resume los resultados obtenidos en el ítem 61: “Soy cómplice de mi hijo en sus mentiras” y las respuestas de los distintos progenitores.

Tabla 102. “Soy cómplice de mi hijo en sus mentiras”

xp61			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Contesta	Padre	Recuento	2	0	1	9	12
		Frecuencia esperada	.4	.3	1.4	9.9	12.0
	Madre	Recuento	1	1	11	45	58
		Frecuencia esperada	1.7	1.3	7.0	48.0	58.0
	Ambos	Recuento	1	2	4	56	63
		Frecuencia esperada	1.9	1.4	7.6	52.1	63.0
Total		Recuento	4	3	16	110	133
		Frecuencia a esperada	4.0	3.0	16.0	110.0	133.0

La Tabla 103, muestra los resultados obtenidos en el test de Chi cuadrado y un p-valor de 0.036, por lo tanto hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores y el ítem "Soy cómplice de mi hijo en sus mentiras"

Tabla 103. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.470(a)	6	.036
Razón de verosimilitud	10.016	6	.124
Asociación lineal por lineal	3.516	1	.061
N de casos válidos	133		

En la Tabla 104, resume los resultados obtenidos en el ítem 66: "Cuando mi hijo miente tomo una actitud de indiferencia o broma" y las respuestas de los distintos progenitores (Padre, madre o ambos):

Tabla 104. "Cuando mi hijo miente tomo una actitud de indiferencia o broma"

xp66			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Contesta	Padre	Recuento	0	5	4	3	12
		Frecuencia esperada	.5	1.3	3.9	6.4	12.0
	Madre	Recuento	3	5	19	32	59
		Frecuencia esperada	2.6	6.2	18.9	31.3	59.0
	Ambos	Recuento	3	4	20	36	63
		Frecuencia esperada	2.8	6.6	20.2	33.4	63.0
Total		Recuento	6	14	43	71	134
		Frecuencia esperada	6.0	14.0	43.0	71.0	134.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 105 y obtenido un p-valor de 0.020, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, y el ítem nº 66.

Tabla 105. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.029(a)	6	.020
Razón de verosimilitud	11.323	6	.079
Asociación lineal por lineal	3.013	1	.083
N de casos válidos	134		

La Tabla 106, resume los resultados obtenidos en el ítem 69: "En casa tenemos un clima de confianza donde no hay mentiras" y las respuestas de los distintos progenitores (Padre, madre o ambos).

Tabla 106. "En casa tenemos un clima de confianza donde no hay mentiras"

xp69			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Contesta	Padre	Recuento	4	2	6	1	13
		Frecuencia esperada	5.8	5.7	1.3	.2	13.0
	Madre	Recuento	27	27	4	0	58
		Frecuencia esperada	26.0	25.5	5.6	.9	58.0
	Ambos	Recuento	29	30	3	1	63
		Frecuencia esperada	28.2	27.7	6.1	.9	63.0
Total		Recuento	60	59	13	2	134
		Frecuencia esperada	60.0	59.0	13.0	2.0	134.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 107 y obtenido un p-valor de 0.000, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, y el ítem nº 69.

Tabla 107. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27.401(a)	6	.000
Razón de verosimilitud	19.325	6	.004
Asociación lineal por lineal	4.933	1	.026
N de casos válidos	134		

La Tabla 108 resume los resultados obtenidos en el ítem 70: "Delante del hijo decimos siempre la verdad" y las respuestas de los distintos progenitores (Padre, madre o ambos). Los resultados son:

Tabla 108. "Delante del hijo decimos siempre la verdad".

xp70			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Contesta	Padre	Recuento	3	3	5	2	13
		Frecuencia esperada	3.4	7.8	1.4	.4	13.0
	Madre	Recuento	14	41	4	0	59
		Frecuencia esperada	15.3	35.4	6.6	1.7	59.0
	Ambos	Recuento	18	37	6	2	63
		Frecuencia esperada	16.3	37.8	7.0	1.9	63.0
Total		Recuento	35	81	15	4	135
		Frecuencia esperada	35.0	81.0	15.0	4.0	135.0

El test de Chi cuadrado, reflejado en la Tabla 109 y obtenido un p-valor de 0.001, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, y el ítem nº 70.

Tabla 109. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22.596(a)	6	.001
Razón de verosimilitud	18.526	6	.005
Asociación lineal por lineal	3.278	1	.070
N de casos válidos	135		

La Tabla 110 resume los resultados obtenidos en el ítem 71: "La sinceridad es un valor presente en mi familia" y las respuestas de los distintos progenitores (Padre, madre o ambos). Los resultados son:

Tabla 110. "La sinceridad es un valor presente en mi familia"

xp71			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Contesta	Padre	Recuento	6	3	4	0	13
		Frecuencia esperada	7.2	4.9	.9	.1	13.0
	Madre	Recuento	31	28	1	0	60
		Frecuencia esperada	33.1	22.5	4.0	.4	60.0
	Ambos	Recuento	38	20	4	1	63
		Frecuencia esperada	34.7	23.6	4.2	.5	63.0
Total		Recuento	75	51	9	1	136
		Frecuencia esperada	75.0	51.0	9.0	1.0	136.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 111 y obtenido un p-valor de 0.006, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, y el ítem nº 71.

Tabla 111. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18.096(a)	6	.006
Razón de verosimilitud	14.048	6	.029
Asociación lineal por lineal	1.695	1	.193
N de casos válidos	136		

V.5.8.- Análisis de ítems referidos a afirmaciones sobre la mentira infantil, estructurados en dimensiones: definición, percepción, causas, actitudes y detección de esta, efectuadas por las maestras y maestros de la muestra de E. Infantil

Entre las dimensiones en las que se ha dividido este apartado (F) del cuestionario podemos señalar:

a.- Bloque de definición del concepto de mentira, en el se analiza como el profesorado identifica el concepto de mentira, los resultados los vemos en la Tabla 112:

Tabla 112. Maestras y maestros (Xm6, 7,8)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xm6	20	25.6	27	34.6	23	29.5	8	10.3
Xm7	22	28.2	21	26.9	27	34.6	8	10.3
Xm8	5	6.6	25	32.9	26	34.2	20	26.3

Xm6: "Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se piensa"
 Xm7: "Para mentir es imprescindible que haya intención de engañar"
 Xm8: "Mentir es falsear"

Para maestras y maestros, el concepto de mentira no está claramente definido, es decir en cuanto al ítem nº 6: "Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe", una mayoría del 60.2% afirma estar de acuerdo con esta concepción ("Muy de Acuerdo": 25%, "Bastante de Acuerdo": 34.6%). En cuanto al ítem nº 7: "Para mentir

es imprescindible que haya intención de engañar”, la muestra está dividida, un 55.1%, está “Muy de Acuerdo” el 28.2% y “Bastante de Acuerdo” el 26.9%, frente a un 44.9% que esta “Poco de Acuerdo” 34.6 % y “Nada de Acuerdo” 10.3%.

En el ítem nº 8: “Mentir es falsear”, una mayoría del 60.5% está “Poco de Acuerdo” un 34.2% y “Nada de Acuerdo” el 26.3%.

b.- En el segundo bloque del cuestionario en las propuestas ofrecidas a maestras y maestros, es dónde se trata de apreciar la relación de algunas capacidades como la inteligencia, la creatividad, la empatía, la memoria...etc., con la mentira. Los resultados obtenidos como muestra la Tabla 113, son los siguientes:

Tabla 113. (Xm14, 16-19, 22,26)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xm14	11	14.7	31	41.3	26	34.7	7	9.3
Xm16	3	3.9	28	36.4	29	37.7	17	22
Xm17	9	11.7	11	14.3	42	54.5	15	19.5
Xm18	2	2.6	17	22.4	43	56.6	14	18.4
Xm19	4	5.4	36	48.6	26	35.1	8	10.8
Xm22	24	31.2	22	28.6	20	26	11	14.3
Xm26	22	28.2	30	38.5	20	25.6	6	7.7

Xm14: “La capacidad de mentir es aprendida”

Xm16: “La capacidad de mentir se relaciona con la creatividad”.

Xm17: “Las personas que mienten tienen baja autoestima”.

Xm18: “Las personas que mienten son muy sociales”

Xm19: “Para mentir necesitamos controlar las emociones”

Xm22: “Hay que tener buena memoria para decir mentiras”

Xm26: “Mentir siempre está mal”.

En resumen las capacidades que relaciona el profesorado con la mentira de su alumnado ya que están “Muy de Acuerdo” y “Bastante de Acuerdo” son:

- .- Capacidad de aprender: (ítem nº 14: 56%)
- .- Con el control emocional: (ítem nº 19: 54%)
- .- Con la memoria: (ítem nº 22: 59.8%)
- .- Con la moralidad: (ítem nº 26: 66.7%)

Por otro lado el profesorado no relaciona con la mentira ya que están “Poco de Acuerdo” o “Nada de Acuerdo” las siguientes capacidades:

- Con la sociabilidad: (ítem nº 18:75%)
- Con la creatividad: (ítem nº 16: 57.9%)
- Con la autoestima: (ítem nº 17: 74%)

c.- Análisis de los ítems de este bloque que muestran una correlación positiva.

La Tabla 114 resume los resultados obtenidos en el ítem 16: "La capacidad de mentir se relaciona con la creatividad", y las respuestas del profesado en su distinta formación o especialidad, ante esta afirmación presentan los siguientes resultados:

Tabla 114. "La capacidad de mentir se relaciona con la creatividad".

xm16			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Estudios	Infantil	Recuento	2	27	20	12	61
		Frecuencia esperada	2.3	22.2	23.0	13.5	61.0
	Otra especialidad	Recuento	1	1	5	5	12
		Frecuencia esperada	.5	4.4	4.5	2.6	12.0
	Licenciado	Recuento	0	0	4	0	4
		Frecuencia esperada	.2	1.4	1.5	.9	4.0
Total		Recuento	3	28	29	17	77
		Frecuencia esperada	3.0	28.0	29.0	17.0	77.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 115 y obtenido un p-valor de 0.034, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el profesorado en su diferente formación, y el ítem nº 16.

Tabla 115. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.608(a)	6	.034
Razón de verosimilitud	15.358	6	.018
Asociación lineal por lineal	2.576	1	.108
N de casos válidos	77		

d.- En este bloque tercero, como muestra la Tabla 116 se analizan en el cuestionario de maestros las causas responsables de la mentira del alumnado y los resultados son los siguientes:

Tabla 116. (Xm28-30,32-36, 40, 42,47)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xm28	2	2.6	7	9	31	39.7	38	48.7
Xm29	2	2.6	6	7.9	42	55.3	26	34.2
Xm30	2	2.6	4	5.2	38	49.4	32	41.6
Xm32	10	12.8	34	43.6	29	37.2	5	6.4
Xm33	2	2.6	10	13.2	25	32.9	39	51.3
Xm34	7	9	42	53.8	24	30.8	5	6.4
Xm35	00	00	27	36	40	53.3	8	10.7
Xm36	3	3.8	35	44.9	34	43.6	6	7.7
Xm40	6	7.9	30	39.5	31	40.8	9	11.8
Xm42	16	20.5	48	61.5	11	14.1	3	3.8
Xm47	27	36	34	45.3	10	13.3	4	5.3

Xm28: "Los niños son por naturaleza mentirosos".
 Xm29: "Un niño miente por mentir"
 Xm30: "Un niño inteligente miente menos"
 Xm32: "La sociedad incita a los niños a mentir"
 Xm33: "La escuela incita al niño a mentir"
 Xm34: "Las-malas amistades- incitan a los niños a decir mentiras"
 Xm35: "Los niños mienten por mala influencia de sus padres"
 Xm36: "La mentira en el niño es producto de su imaginación"
 Xm40: "El mal ambiente es la fuente de la mentira en los niños"
 Xm42: "El niño utiliza la mentira como mecanismo de defensa"
 Xm47: "Un ambiente sin tensión evita decir mentiras".

Las maestras y maestros están mayoritariamente "Nada de Acuerdo" y "Poco de Acuerdo" con los siguientes ítems:

- "Los niños son por naturaleza mentirosos" (ítem nº 28: 88.4%).
- "Un niño miente por mentir" (ítem nº 29: 89.5%)
- "Un niño inteligente miente menos" (ítem nº 30: 91 %)
- "La escuela incita a los niños a mentir" (ítem nº 33: 84.2%)
- "Los niños mienten por mala influencia de sus padres" (ítem nº 35: 64%%)

Por otro lado maestras y maestros presentan división de opiniones casi al 50% en los siguientes ítems:

- "La mentira en el niño es producto de su imaginación" (ítem nº 36: 48.7% "Muy de Acuerdo" 3.8% y "Bastante de Acuerdo" 44.9%.
- "El mal ambiente es la fuente de la mentira en los niños" (ítem nº 40: 47.4%). "Muy de Acuerdo" 7.9 % y "Bastante de Acuerdo" 39.5%.

Sin embargo maestras y maestros están mayoritariamente "Muy de Acuerdo y "Bastante de Acuerdo" con las siguientes cuestiones:

"La sociedad incita al niño a mentir" (ítem nº 32: 56.4%)

"Las-malas amistades- incitan a los niños a decir mentiras" (ítem nº 34: 62.8%)

"El niño utiliza a la mentira como mecanismo de defensa" (ítem nº 42: 82%)

"Un ambiente sin tensiones invita a decir la verdad" (ítem nº 47: 81.3%)

e.- Análisis de los ítems de este bloque que muestran una correlación positiva.

La Tabla 117 resume los resultados obtenidos en el ítem 34: "Las-malas amistades- incitan a los niños a decir mentiras" según las respuestas del profesorado teniendo en cuenta el curso que realiza actualmente. Los resultados son:

Tabla 117. "Las-malas amistades- incitan a los niños a decir mentiras"

xm34		Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total	
Actualx curs	3 años	Recuento	4	17	6	0	27
		Frecuencia esperada	2.5	14.4	8.4	1.8	27.0
	4 años	Recuento	1	10	13	1	25
		Frecuencia esperada	2.3	13.3	7.8	1.6	25.0
	5 años	Recuento	2	14	5	4	25
		Frecuencia esperada	2.3	13.3	7.8	1.6	25.0
Total		Recuento	7	41	24	5	77
		Frecuencia esperada	7.0	41.0	24.0	5.0	77.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 118 y obtenido un p-valor de 0.033, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el profesorado según el curso en el que está actualmente ejerciendo la docencia, y el ítem nº 34.

Tabla 118. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.703(a)	6	.033
Razón de verosimilitud	14.199	6	.027
Asociación lineal por lineal	3.315	1	.069
N de casos válidos	77		

La Tabla 119 resume los resultados obtenidos en el ítem 36: "La mentira en el niño es producto de su imaginación" y las respuestas dadas por el profesorado según los estudios de formación. Los resultados son:

Tabla 119. "La mentira en el niño es producto de su imaginación"

xm36			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Estudios	Infantil	Recuento	3	31	22	6	62
		Frecuencia esperada	2.4	27.8	27.0	4.8	62.0
	Otra especialidad	Recuento	0	1	11	0	12
		Frecuencia esperada	.5	5.4	5.2	.9	12.0
	Licenciado	Recuento	0	3	1	0	4
		Frecuencia esperada	.2	1.8	1.7	.3	4.0
Total		Recuento	3	35	34	6	78
		Frecuencia esperada	3.0	35.0	34.0	6.0	78.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 120 y obtenido un p-valor de 0.023, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el profesorado en su diferente formación, y el ítem nº 36: "La mentira en el niño es producto de su imaginación"

Tabla 120. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.680(a)	6	.023
Razón de verosimilitud	16.745	6	.010
Asociación lineal por lineal	.352	1	.553
N de casos válidos	78		

La Tabla 121 resume los resultados obtenidos en el ítem 47: "Un ambiente sin tensiones invita a decir la verdad" y las respuestas del profesorado según los años de profesión.

Tabla 121 "Un ambiente sin tensiones invita a decir la verdad"

xm47			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total	
Años profe.	1-5	Recuento	1	8	1	0	10	
		Frecuencia esperada	3.6	4.5	1.3	.5	10.0	
	5-10	Recuento	0	1	2	0	3	
		Frecuencia esperada	1.1	1.4	.4	.2	3.0	
	10-15	Recuento	4	8	3	1	16	
		Frecuencia esperada	5.8	7.3	2.1	.9	16.0	
	mas de 15	Recuento	22	17	4	3	46	
		Frecuencia esperada	16.6	20.9	6.1	2.5	46.0	
	Total		Recuento	27	34	10	4	75
			Frecuencia esperada	27.0	34.0	10.0	4.0	75.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 122 y obtenido un p-valor de 0.045, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el profesorado y los años de profesión en este nivel educativo, y el ítem nº 47.

Tabla 122. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17.236(a)	9	.045
Razón de verosimilitud	16.126	9	.064
Asociación lineal por lineal	2.197	1	.138
N de casos válidos	75		

f.- El análisis de los resultados de las cuestiones realizadas a maestras y maestros de nuestra muestra en este cuarto apartado se concretan en "el por qué" de las mentiras de niñas y niños y los resultados aparecen descritos en la siguiente Tabla 123:

Tabla 123 (Xm49, 53-57)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xm49	00	00	13	17.6	40	54.1	21	28.4
Xm53	1	1.3	32	42.7	29	38.7	13	17.3
Xm54	3	3.8	3	3.8	34	43.6	38	48.7
Xm55	18	23.1	47	60.3	10	12.8	3	3.8
Xm56	10	13.2	46	60.5	13	17.1	7	9.2
Xm57	1	1.3	2	2.6	29	38.2	44	57.9

Xm49: "El niño miente para compensar un sentimiento de inferioridad"

Xm53: "La envidia del niño le hace decir mentiras".

Xm54: "El niño miente por maldad"

Xm55: "El niño miente para evitar un castigo"

Xm56: "El niño miente para llamar la atención del adulto o de otros niños"

Xm57: "La mentira del niño se debe a su imprecisión en el lenguaje"

Observamos como mayoritariamente maestras y maestros están "Poco de Acuerdo" y "Nada de Acuerdo" con las siguientes cuestiones:

"El niño miente para compensar un sentimiento de inferioridad" (ítem nº 49: 82.5%)

"El niño miente por maldad" (ítem nº 54: 92.3%)

"La mentira del niño se debe a su imprecisión del lenguaje" (ítem nº 57: 96.1%).

Por otro lado presenta una división de opiniones el ítem nº 53: 56%, "La envidia del niño le hace decir mentiras"

Sin embargo están mayoritariamente "Muy de Acuerdo" y Bastante de Acuerdo" con cuestiones como:

"El niño miente para evitar un castigo" (ítem nº 55: 83.4%)

"El niño miente para llamar la atención del adulto o de otros niños"
(Ítem nº 56: 73.7%)

g.- Análisis de los ítems de este bloque que muestran una correlación positiva.

La Tabla 124 resume los resultados obtenidos en el ítem 53: "La envidia del niño le hace decir mentiras" y las respuestas por el profesorado y los estudios realizados.

Tabla 124. "La envidia del niño le hace decir mentiras"

xm53			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Estudios	Infantil	Recuento	0	28	21	10	59
		Frecuencia esperada	.8	25.2	22.8	10.2	59.0
	Otra especialidad	Recuento	0	2	7	3	12
		Frecuencia esperada	.2	5.1	4.6	2.1	12.0
	Licenciado	Recuento	1	2	1	0	4
		Frecuencia esperada	.1	1.7	1.5	.7	4.0
Total		Recuento	1	32	29	13	75
		Frecuencia esperada	1.0	32.0	29.0	13.0	75.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 125 y obtenido un p-valor de 0.001, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el profesorado y la formación específica, y el ítem nº 53.

Tabla 125. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22.662(a)	6	.001
Razón de verosimilitud	11.851	6	.065
Asociación lineal por lineal	.148	1	.700
N de casos válidos	75		

La Tabla 126 resume los resultados del ítem 54: "El niño miente por maldad" y las respuestas dadas por el profesorado según los años de antigüedad.

Tabla 126. "El niño miente por maldad"

xm54			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Años profe.	1-5	Recuento	0	2	2	6	10
		Frecuencia esperada	.4	.4	4.4	4.9	10.0
	5-10	Recuento	1	0	1	1	3
		Frecuencia esperada	.1	.1	1.3	1.5	3.0
	10-15	Recuento	1	1	11	3	16
		Frecuencia esperada	.6	.6	7.0	7.8	16.0
	mas de 15	Recuento	1	0	20	28	49
		Frecuencia esperada	1.9	1.9	21.4	23.9	49.0
Total		Recuento	3	3	34	38	78
		Frecuencia esperada	3.0	3.0	34.0	38.0	78.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 127 y obtenido un p-valor de 0.003, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el profesorado y los años de experiencia docente en este nivel educativo, y el ítem nº 54.

Tabla 127. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24.677(a)	9	.003
Razón de verosimilitud	20.274	9	.016
Asociación lineal por lineal	1.907	1	.167
N de casos válidos	78		

La Tabla 128 resume los resultados obtenidos en el ítem 57: "La mentira del niño se debe a su imprecisión del lenguaje" y las respuestas dadas por el profesorado según los estudios realizados o formación específica.

Tabla 128. "La mentira del niño se debe a su imprecisión del lenguaje"

xm57			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Estudios	Infantil	Recuento	0	1	25	34	60
		Frecuencia esperada	.8	1.6	22.9	34.7	60.0
	Otra especialidad	Recuento	0	1	3	8	12
		Frecuencia esperada	.2	.3	4.6	6.9	12.0
	Licenciado	Recuento	1	0	1	2	4
		Frecuencia esperada	.1	.1	1.5	2.3	4.0
Total		Recuento	1	2	29	44	76
		Frecuencia esperada	1.0	2.0	29.0	44.0	76.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 129 y obtenido un p-valor de 0.002, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el profesorado según su formación específica, y el ítem nº 57.

Tabla 129. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20.938(a)	6	.002
Razón de verosimilitud	8.509	6	.203
Asociación lineal por lineal	1.417	1	.234
N de casos válidos	76		

La Tabla 130 resume los resultados obtenidos también en el ítem 57: "La mentira del niño se debe a su imprecisión del lenguaje" y las respuestas dadas por el profesorado según los años de profesión.

Tabla 130. "La mentira del niño se debe a su imprecisión del lenguaje"

xm57			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Años profe.	1-5	Recuento	1	0	6	3	10
		Frecuencia esperada	.1	.3	3.8	5.8	10.0
	5-10	Recuento	0	2	0	1	3
		Frecuencia esperada	.0	.1	1.1	1.7	3.0
	10-15	Recuento	0	0	2	14	16
		Frecuencia esperada	.2	.4	6.1	9.3	16.0
	mas de 15	Recuento	0	0	21	26	47
		Frecuencia esperada	.6	1.2	17.9	27.2	47.0
Total		Recuento	1	2	29	44	76
		Frecuencia esperada	1.0	2.0	29.0	44.0	76.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 131 y obtenido un p-valor de 0.000, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el profesorado y los años de profesión y el ítem nº 57: "La mentira del niño se debe a su imprecisión del lenguaje".

Tabla 131. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65.079(a)	9	.000
Razón de verosimilitud	28.729	9	.001
Asociación lineal por lineal	4.809	1	.028
N de casos válidos	76		

h.- El bloque del cuestionario reflejado en la Tabla 132 analiza a través de sus respectivos ítems la actitud de maestras y maestros ante el tema de la mentira en sus aulas, describiendo conductas de preocupación, interpretaciones en forma de "broma" o "gracia", y la coherencia que el profesorado debe mantener ante una situación de mentira, obteniendo las siguientes respuestas:

Tabla 132. (Xm59, 62, 65,67)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xm59	1	1.3	9	11.8	35	46.1	31	40.8
Xm62	4	5.1	6	7.7	26	33.3	42	53.8
Xm65	44	57.1	22	28.6	6	7.8	5	6.5
Xm67	4	5.2	9	11.7	28	36.4	36	46.8

Xm59: "La mentira del niño me preocupa porque son -falsas- mentiras".
 Xm62: "Cuando un niño miente tomo una actitud de indiferencia o broma".
 Xm65: "Delante de los niños siempre hay que decir la verdad".
 Xm67: "He hecho declaraciones inciertas delante de los niños".

Como podemos observar maestras y maestros están mayoritariamente "Poco de Acuerdo" y Nada de Acuerdo con afirmaciones como:

"La mentira del niño no me preocupa por que son "falsas mentiras" (ítem nº 59: 86.9%)

"Cuando un niño miente tomo una actitud de indiferencia o broma" (ítem nº 62: 87.1%)

"He hecho declaraciones inciertas delante de los niños" (ítem nº 67: 83.2%)

Sin embargo maestras y maestros están "Muy de Acuerdo" (57.1%) y "Bastante de Acuerdo" (28.6%), con el ítem nº 65: "Delante de los niños siempre hay que decir la verdad" (85.7%).

i.- Análisis de los ítems de este bloque que muestran una correlación positiva.

La Tabla 133 resume los resultados obtenidos en el ítem 65: "Delante de los niños siempre hay que decir la verdad" y las respuestas dadas por el profesorado y diferenciando su formación específica.

Tabla 133. "Delante de los niños siempre hay que decir la verdad"

xm65			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Estudios	Infantil	Recuento	37	17	4	3	61
		Frecuencia esperada	34.9	17.4	4.8	4.0	61.0
	Otra especialidad	Recuento	6	4	0	2	12
		Frecuencia esperada	6.9	3.4	.9	.8	12.0
	Licenciado	Recuento	1	1	2	0	4
		Frecuencia esperada	2.3	1.1	.3	.3	4.0
Total		Recuento	44	22	6	5	77
		Frecuencia esperada	44.0	22.0	6.0	5.0	77.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 134 y obtenido un p-valor de 0.033, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el profesorado teniendo en cuenta su formación o estudios específicos, y el ítem nº 65.

Tabla 134. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.691(a)	6	.033
Razón de verosimilitud	9.437	6	.150
Asociación lineal por lineal	2.947	1	.086
N de casos válidos	77		

6.- La Tabla 135 por su parte muestra los ítems en los que analizamos la detección que de la mentira realizan las maestras y maestros de nuestra muestra y su relación con una serie de conductas gestuales y verbales. Los resultados son los siguientes:

Tabla 135.(Xm68-72)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xm68	7	9.2	33	43.4	27	35.5	9	11.8
Xm69	15	19.2	55	70.5	4	5.1	4	5.1
Xm70	9	11.5	44	56.4	18	23.1	7	9.0
Xm71	8	10.3	30	38.5	32	41.0	8	10.3
Xm72	17	21.8	52	66.7	6	7.7	3	3.8

Xm68: "Cuando un niño miente lo descubro por las palabras que usa"

Xm69: "Cuando un niño miente me doy cuenta por la expresión de su cara"

Xm70: "Cuando un niño miente se descubre por su tono de voz"

Xm71: "Cuando un niño miente se descubre por las posturas del cuerpo".

Xm72: "Cuando un niño miente me doy cuenta por su conducta".

Para maestras y maestros: la mentira se detecta mayoritariamente manifestando que están "Muy de Acuerdo" y "Bastante de Acuerdo" en los siguientes aspectos de la conducta del niño cuando miente:

"La expresión de la cara", (ítem nº 69: 89.7%).

"En el tono de voz" (ítem nº 70: 67.9%).

"Por su conducta" (ítem nº 72: 88.5%).

Sin embargo las maestras y maestros de nuestra muestra se encuentran divididos casi al 50% cuando se les pregunta si detectan las mentiras de sus alumnos y alumnas "Por las palabras que usan" (ítem 68:52%"Muy de Acuerdo y Bastante de Acuerdo") y "Por las posturas de su cuerpo" (ítem 71:51.3% "Poco de Acuerdo y Nada de Acuerdo").

j.- La Tabla 136 resume el apartado que podemos llamar "Otros ítems", observamos como las maestras y maestros están "Poco o Nada de Acuerdo" con las afirmaciones realizadas en los ítems nº 24, 27, 48, 43, 44, 45 y 46.

Tabla 136. (Xm24, 27, 48, 43, 44, 45 y 46)

Opciones	Muy de Acuerdo		Bastante de Acuerdo		Poco de Acuerdo		Nada de Acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Xm24	8	11.9	21	31.3	30	44.8	8	11.9
Xm27	5	6.4	13	16.7	38	48.7	22	28.2
Xm43	2	2.6	7	9.1	26	33.8	42	54.5
Xm44	00	00	7	9.1	34	44.2	36	46.8
Xm45	3	3.9	18	23.7	38	50	17	22.4
Xm46	9	12	11	14.7	34	45.3	21	28
Xm48	00	00	5	6.8	46	62.2	23	31.1

Xm24: "Existe relación entre mentir y atribuir pensamiento a otro"

Xm27: "El niño pequeño miente deliberadamente"

Xm43: "Un niño que inventa historias en sus juegos se miente a sí mismo y a los demás".

Xm44: "El niño que miente es un niño inadaptado socialmente"

Xm45: "El niño no miente sino que fantasea"

Xm46: "El niño sabe mentir igual que un adulto"

Xm48: "Las características del pensamiento infantil impiden al niño mentir"

Los ítems con los que están mayoritariamente "Poco o Nada de Acuerdo", son:

"Existe relación entre mentir y atribuir pensamiento a otro" (ítem nº 24: 56.7%)

"El niño pequeño miente deliberadamente" (ítem nº 27: 76.9%)

"Un niño que inventa historias en sus juegos se miente a sí mismo y a los demás" (ítem nº 43: 88.3%).

"El niño que miente es un niño inadaptado socialmente" (ítem nº 44:91%).

"El niño no miente sino que fantasea" (ítem nº 45: 72.4%)

"El niño sabe mentir igual que un adulto" (ítem nº 46: 73.3%)

"Las características del pensamiento infantil impiden al niño mentir" (Ítem nº 48: 93.3%).

k.- Análisis de los ítems de este bloque que muestran una correlación positiva.

La Tabla 137 resume los resultados obtenidos en el ítem 43, "Un niño que inventa historias en sus juegos se miente a sí mismo y a los demás" y las respuestas dadas por el profesorado según los años de profesión.

Tabla 137 . “Un niño que inventa historias en sus juegos se miente a sí mismo y a los demás”

xm43			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Años profe.	1-5	Recuento	0	1	1	8	10
		Frecuencia esperada	.3	.9	3.4	5.5	10.0
	5-10	Recuento	1	0	2	0	3
		Frecuencia esperada	.1	.3	1.0	1.6	3.0
	10-15	Recuento	0	2	5	9	16
		Frecuencia esperada	.4	1.5	5.4	8.7	16.0
	mas de 15	Recuento	1	4	18	25	48
		Frecuencia esperada	1.2	4.4	16.2	26.2	48.0
Total		Recuento	2	7	26	42	77
		Frecuencia esperada	2.0	7.0	26.0	42.0	77.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 138 y obtenido un p-valor de 0.036, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el profesorado, y el ítem nº 43.

Tabla 138. Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17.901(a)	9	.036
Razón de verosimilitud	13.092	9	.158
Asociación lineal por lineal	.193	1	.660
N de casos válidos	77		

La Tabla 139 resume los resultados obtenidos en el ítem 46: “El niño sabe mentir igual que un adulto” y las respuestas dadas por el profesorado según su formación.

Tabla 139. "El niño sabe mentir igual que un adulto"

xm46			Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	Total
Estudios	Infantil	Recuento	7	6	27	19	59
		Frecuencia esperada	7.1	8.7	26.7	16.5	59.0
	Otra especialidad	Recuento	2	5	3	2	12
		Frecuencia esperada	1.4	1.8	5.4	3.4	12.0
	Licenciado	Recuento	0	0	4	0	4
		Frecuencia esperada	.5	.6	1.8	1.1	4.0
Total		Recuento	9	11	34	21	75
		Frecuencia esperada	9.0	11.0	34.0	21.0	75.0

Realizado el test de Chi cuadrado como refleja la Tabla 140 y obtenido un p-valor de 0.013, afirmamos que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los progenitores, y el ítem nº 46.

Tabla 140 Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.840(a)	6	.031
Razón de verosimilitud	13.709	6	.033
Asociación lineal por lineal	1.152	1	.283
N de casos válidos	75		

En resumen descriptivamente, en el primer bloque del cuestionario, padres y madres no coinciden con las maestras y maestros en la definición del concepto de mentira. Para padres y maestros mentir es "decir o manifestar lo contrario de lo que se dice o sabe" y maestras y maestros no están de acuerdo con esta afirmación, no muestran un concepto claro optando por una división de opiniones y consideran que mentir "No es falsear".

En el segundo bloque para padres y madres nunca está justificado mentir, no es necesario ser inteligente para mentir, sin embargo las emociones están implicadas en ella. Para maestras y maestros las capacidades que más relacionan con la mentira son la sociabilidad, la autoestima y la capacidad moral.

El tercer bloque para padres y madres las afirmaciones son rechazadas mayoritariamente: "Los niños son por naturaleza mentirosos", "Un niño miente por mentir", además "Un niño inteligente miente menos" y "La escuela incita a los niños a mentir" y padres y

maestros están de acuerdo con esta afirmación, sabiendo diferenciar cuando mienten y cuando fantasean.

Para las maestras y maestros: "Las - malas amistades - incitan a los niños a decir mentiras", "Los niños mienten por mala influencia de sus padres", "El niño utiliza a la mentira como mecanismo de defensa" y "Un ambiente sin tensiones invita a decir la verdad".

Al ser cuestionados los distintos progenitores sobre el tipo de mentira no hay diferencias en el tipo mentiras de sus hijas e hijos, no obstante como reflejan las Tablas 71a y 71b, si presentan las presentan la mentira patológica, la de imitación, fantástica, vengativa y antagonista.

V.5.9- Análisis comparativo de los ítems iguales en el cuestionario aplicado a padres/madres y maestras/os

Para completar el estudio estadístico de los cuestionarios aplicados a padres y a maestros, se ha realizado una comparación de los resultados en aquellos ítems que son iguales en ambos cuestionarios para una mejor comprensión del tema de la mentira en general y del concepto, causas y tipos en particular.

Se ha realizado el test de homogeneidad rtf en el que se recogen los test de homogeneidad de aquellas preguntas que son exactamente iguales en los cuestionarios de padres y maestros. Si hay diferencias significativas es que no opinan igual padres y maestros, si no hay diferencias es que opinan igual. Estos tests se han hecho con otro programa (Statgraphics), diferente al SPSS como se venía haciendo hasta ahora.

Cada comparación de ítems presenta dos tablas, una muestra el recuento, con un primer número en cada celda de la tabla que es la frecuencia. El segundo número muestra el porcentaje de tabla total representado por esa celda. La otra tabla representa los p-valor del test de Chi-cuadrado.

a.- Análisis de la comparación de los ítems relacionados al ser iguales en padres y profesorado con la definición y concepto de la mentira.

La Tabla 141 presenta los datos de la comparación del ítem nº 6: "Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe" en padres/madres (p) y maestras/os (m) y los resultados son los siguientes:

Tabla 141. Comparación de Xp6 y Xm6. "Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe"

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Xp6	47 42.11	37 40.23	33 35.20	15 14.46	132 62.86%
Xm6	20 24.89	27 23.77	23 20.80	8 8.54	78 37.14%
Total %	67 31.90	64 30.48	56 26.67	23 10.95	210 100.00%

El test Chi-cuadrado que resume la Tabla 142, realiza un contraste de hipótesis para determinar si se rechaza o no la idea de que la fila y la columna seleccionadas son independientes. Dado que el p-valor es superior a 0.10, o sea 0.4490 no podemos rechazar la hipótesis de que las filas y columnas son independientes. En consecuencia, no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem nº 6.

Tabla 142. Chi-cuadrado

Chi-cuadrado	GL	p-valor
2.65	3	0.4490

La Tabla 143 presenta los datos de la comparación del ítem nº 7: "Para mentir es imprescindible que haya intención de engañar" y los resultados son los siguientes:

Tabla 143 .Comparación entre el ítem Xp7 y Xm7.

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Xp7	40 39.8	29 31.52	50 48.54	14 13.87	133 63.03%
Xm7	22 22.92	21 18.48	27 28.46	8 8.13	78 36.97%
Total	62 29.38%	50 23.70%	77 36.49%	22 10.43%	211 100.00%

La Tabla 144, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.8673 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem nº 7, no opinan igual ante la afirmación de que para mentir es necesario que exista intención de engañar.

Tabla 144. Chi-cuadrado

Chi-cuadrado	GL	p-valor
0.73	3	0.8673

La Tabla 145 presenta los datos de la comparación del ítem nº 8: "Mentir es falsear", los resultados son los siguientes:

Tabla 145. Comparación de los ítems Xp8 y Xm8 "Mentir es falsear".

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Xp8	23 18.01	36 39.23	46 46.31	32 33.45	137 64.32%
Xm8	5 9.99	25 21.77	26 25.69	20 18.55	76 35.68%
Total	28 13.15%	61 28.64%	72 33.80	52 24.41%	213 100.00%

La Tabla 146, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.1867 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem nº 8, mentir es fantasear.

Tabla 146. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
4.80	3	0.1867

Como conclusión de este grupo de ítems en los que se han relacionado la definición de la mentira, podemos comprobar como los padres y los maestros no están de acuerdo al definir la mentira, y ante estas preguntas iguales, sus respuestas no están relacionadas, en los ítems:

Ítem nº 6: "Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe".

Ítem nº 7: "Para mentir es imprescindible que haya intención de engañar".

Ítem nº 8: "Mentir es falsear".

b.- Análisis de la comparación de los ítems relacionados con las capacidades relacionadas con la mentira.

La Tabla 147 presenta los datos de la comparación del ítem nº Xp17 y a.m. 16: "La capacidad de mentir está relacionada con la creatividad" los resultados son los siguientes:

Tabla 147. Comparación de los ítems Xp17 y Xp16.

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Xp17	9 7.56	61 56.05	37 41.57	24 25.82	131 62.98%
Xm16	3 4.44	28 32.95	29 24.43	17 15.18	77 37.02%
Total	12 5.77%	89 42.79%	66 31.73%	41 19.71%	208 100.00%

La Tabla 148, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor es de 0.3048 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem "La capacidad de mentir está relacionado con la creatividad".

Tabla 148. Chi-cuadrado

Chi-cuadrado	GL	p-valor
3.63	3	0.3048

c.- Análisis de la comparación de los ítems relacionados con las causas de la mentira, con afirmaciones, como por ejemplo: Los niños son mentirosos por naturaleza, mienten por mentir, la sociedad incita a los niños a mentir, mienten por mala influencia de amigos o de los padres...etc.

Iniciamos las relaciones con los resultados aportados por la Tabla 149 que presenta los datos de la comparación del ítem: "Los niños son mentirosos por naturaleza".

Tabla 149. Comparación entre los ítems Xp29 y Xm28. "Los niños son mentirosos por naturaleza".

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Xp29	3 3.17	24 19.65	56 55.14	52 57.04	135 63.38%
Xm28	2 1.83	7 11.35	31 31.86	38 32.96	78 36.62
Total	5 2.35%	31 14.55%	87 40.85%	94 42.25%	213 100.00%

Así mismo en relación con el mismo ítem, la Tabla 150, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor es de 0.2713 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem: "Los niños son mentirosos por naturaleza".

Tabla 150. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
3.91	3	0.2713

La Tabla 151 presenta los datos de la comparación del ítem "Los niños son mentirosos por naturaleza", pero esta y algunas tablas que aparecerán más adelante están colapsadas (se han juntado varias opciones de respuestas, polarizándolas en "De acuerdo y No de acuerdo", para que las frecuencias observadas sean mayor que cinco.

Tabla 151. Comparativa de los ítems Xp29 y Xm28.

	De Acuerdo	No de Acuerdo	Total %
Xp29 colapsada	27 22.82	108 112.18	135 63.38%
Xm28colapsada	9 13.18	69 64.82	78 36.62%
Total	36 16.90%	177 83.10%	213 100.00%

De esta forma la Tabla 152, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.1124, 0.1622 con la corrección de Yates, por que es más preciso (al ser una tabla 2x2). No hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem "Los niños son mentirosos por naturaleza".

Tabla 152. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
2.52	1	0.1124
1.95	1	0.1622(Yates)

La Tabla 153 presenta los datos de la comparación del ítem: "Un niño miente por mentir", los resultados son los siguientes:

Tabla 153. Comparativa de los ítems Xp30 y Xm29."Un niño miente por mentir"

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Xp30	3 3.18	19 15.91	56 62.36	55 51.55	133 63.64%
Xm29	2 182	6 9.09	42 35.64	26 29.45	76 36.36%
Total	5 2.39%	15 11.96%	98 46.89%	81 38.76%	209 100.00%

La Tabla 154, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor es de 0.2506 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem "Un niño miente por mentir".

Tabla 154 Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
4.10	3	0.2506

Por otro lado en la Tabla 155 se presentan los datos de la comparación del ítem "Un niño miente por mentir" en una tabla colapsada en donde se polarizan los valores de la variable de respuesta en "De acuerdo" y "Muy de acuerdo".

Tabla 155. Comparación de los ítems Xp30 y Xm29.

	De Acuerdo	Muy de Acuerdo	Total %
Xp30colapsada	22 19.09	111 113.91	133 63.64%
Xm29colapsada	8 10.81	68 65.09	76 36.36%
Total	30 14.35%	179 85.65%	209 100.00%

La Tabla 156, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor es de 0.3232 (con la corrección de Yates) no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem: "Un niño miente por mentir".

Tabla 156. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
1.42	1	0.2328
0.98	1	0.3232(Yates)

La Tabla 157 presenta los datos de la comparación del ítem "La sociedad incita a los niños a mentir", en padres y maestros:

Tabla 157. Comparación de los ítems Xp34 y Xm32 "La sociedad incita a los niños a mentir".

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Xp34	11 13.27 0.39	48 51.83 0.28	49 49.30 0.00	26 19.59 2.09	134 63.21%
Xm32	10 7.73 0.77	34 30.17 0.49	29 28.70 0.00	5 11.41 3.60	78 36.79%
Total	21 9.91%	82 38.68%	78 36.79%	31 14.62%	212 100.00%

En la Tabla 158 se presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor es de 0.0569, hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en con respecto al ítem "La sociedad incita a los niños a mentir".

Tabla 158. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
7.52	3	0.0569

La Tabla 159 se presenta los datos de la comparación del ítem "Los niños mienten por mala influencia de los padres" y los resultados son los siguientes:

Tabla 159. Comparación de los ítems Xp35 y Xm33.

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Xp35	2 2.52	10 12.69	56 51.40	64 65.37	132 63.46%
Xm33	2 1.46	10 7.31	25 29.60	39 37.63	76 36.54
Total	4 1.92%	20 9.62%	81 38.94%	103 49.52%	208 100.00%

La Tabla 160, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor es de 0.8673 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem "Los niños mienten por mala influencia de los padres"

Tabla 160 Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
3.08	3	0.8673

Por otro lado en la Tabla 161 se presentan los datos de la comparación del ítem "y Los niños mienten por mala influencia de los padres", los resultados son los siguientes:

Tabla 161. Comparación de los ítems Xp35 y Xm33

	De Acuerdo	No de Acuerdo	Total %
Xp35colapsada	12 15.23	120 116.77	132 63.46%
Xm33colapsada	12 8.77	64 67.23	76 36.54%
Total	24 11.54%	184 88.46%	208 100.00%

En la Tabla 162, se presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.2184 (tras la corrección de Yates) no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem "Los niños mienten por mala influencia de los padres "

Tabla 162. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
2.12	1	0.1454
1.51	1	0.2184(Yates)

La Tabla 163 presenta los datos de la comparación del ítem "La escuela incita al niño a mentir".

Tabla 163. Comparación de los ítems Xp37 y Xp35

	De Acuerdo	No de Acuerdo	Total %
Xp37colapsada	30 36.36 1.11	102 95.65 0.42	132 63.67
Xm35colapsada	27 20.65 1.95	48 54.35 0.74	75 36.23%
Total	57 27.54%	150 72.46%	207 100.00%

La Tabla 164, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.584 (con la corrección de Yates) y vemos como si hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem "La escuela incita al niño a mentir".

Tabla 164. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
4.22	1	0.0399
3.58	1	0.0584(Yates)

d.- Análisis de la comparación de los ítems relacionados con la mentira.

Estas tablas que aparecen a continuación son las correspondientes a los tests de homogeneidad de los cuatro primeros ítems, cuando se refieren a los padres llevan una p y cuando se refieren a los maestros una m.

Así por ejemplo:

Ip1=Ítem 1 (El niño diferencia la realidad y la fantasía) de los padres.

Im1=Ítem 1 (El niño diferencia la realidad y la fantasía) de los maestros.

Algunas están también colapsadas (se han juntado varias clases), para que las frecuencias observadas sean mayor que cinco.

La Tabla 165 presenta los datos de la comparación del ítem "El niño diferencia la realidad de la fantasía":

Tabla 165. Comparación Ip1y Im1." El niño diferencia la realidad de la fantasía."

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Ip1	26 23.11	67 61.62	38 44.29	7 8.99	138 64.19%
Im1	10 12.89	29 34.38	31 24.71	7 5.01	77 35.81%
Total	36 16.74%	96 44.65%	69 32.09%	14 6.51%	215 100.00%

Ip1(padres)

Im1(maestros)

La Tabla 166, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.1086 hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem 1 en "p" y en "m": El niño diferencia la realidad de la fantasía"

Tabla 166. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
6.04	3	0.1086

La Tabla 167 presenta los datos de la comparación del ítem nº 2:

Ip2=Ítem 2 (El niño tiene conciencia clara de lo que dice) de los padres.

Im1=Ítem 1 (El niño tiene conciencia clara de lo que dice) de los maestros.

Tabla 167. "El niño tiene conciencia clara de lo que dice"

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Ip2	39	65	23	12	139
	31.39	64.06	33.95	9.61	64.06%
	1.95	0.01	3.53	0.60	
Im2	10	35	30	3	78
	17.61	35.94	19.05	5.39	35.94%
	3.29	0.02	6.29	1.06	
Total	49	100	53	15	217
	22.58%	45.08%	24.42%	6.91%	100.00%

La Tabla 168, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.3048 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem para padres y maestros: "El niño tiene conciencia clara de lo que dice".

Tabla 168. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
16.66	3	0.0008

La Tabla 169 presenta de forma colapsada los datos de la comparación del ítem nº 2: "El niño tiene conciencia clara de lo que dice" ya que en la tabla anterior las frecuencias realizadas en la misma comparación, eran menor de cinco.

Los resultados son los siguientes:

Tabla 169. "El niño tiene conciencia clara de lo que dice"

	De Acuerdo	No de Acuerdo	Total %
lp2 colapsada	104	35	139
	95.44	43.56	64.06%
	0.77	1.68	
lm2colapsada	45	33	78
	53.56	24.44	35.94%
	1.37	3.00	
Total	149	68	217
	68.66%	31.34%	100.00%

En la Tabla 170, se presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor igual a 0.0140 con la corrección de Yates, hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación es decir padres y maestros están de acuerdo en que niñas y niños tienen conciencia clara de lo que dice".

Tabla 170. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
6.81	1	0.0091
6.04	1	0.0140(Yates)

Siguiendo con las causas de la mentira la Tabla 171 presenta los datos de la comparación del ítem nº 3 en padres y en maestros: "El niño sabe diferenciar –lo que esta bien – y –lo que esta mal".

Tabla 171. "El niño sabe diferenciar –lo que esta bien – y –lo que esta mal".

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
lp3	42	74	18	5	139
	37.32	79.15	18.02	4.50	64.35%
lm3	16	49	10	2	77
	20.68	43.85	9.98	2.50	35.65%
Total	50	123	28	7	216
	26.85%	56.94%	12.86%	3.24%	100.00%

La Tabla 172, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.4340 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem nº 3: "El niño sabe diferenciar –lo que esta bien – y –lo que esta mal".

Tabla 172. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
2.74	3	0.4340

En la Tabla se 173 presentan los datos colapsados de la comparación del ítem nº 3: "El niño sabe diferenciar –lo que esta bien – y –lo que esta mal" y en este caso los resultados ya colapsados son los siguientes:

Tabla 173. "La capacidad de mentir está relacionada con la creatividad"

	De Acuerdo	No de Acuerdo	Total %
lp3 colapsada	116 116.48	23 22.52	139 64.35%
lm3colapsada	65 64.52	12 12.48	77 35.65%
Total	181 83.80%	35 16.20%	216 100.00%

Así mismo la Tabla 174, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.8541 (1.000 Yates) no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem "El niño sabe diferenciar –lo que esta bien – y –lo que esta mal--".

Tabla 174. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
0.03	1	0.8541
0.00	1	1.0000(Yates)

La Tabla 175 presenta los datos de la comparación del ítem nº 4: "El niño sabe bien lo que hace". Los resultados son los siguientes:

Tabla 175. "El niño sabe bien lo que hace".

	Muy de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Total %
Ip4	24 25.62	63 62.13	43 43.56	9 7.69	139 64.06%
Im4	16 14.38	34 34.86	25 24.44	3 4.31	78 35.94%
Total	40 16.43%	97 44.70%	68 31.34%	12 5.53%	217 100.00%

La Tabla 176, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.8101 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem "El niño sabe bien lo que hace".

Tabla 176. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
0.96	3	0.8101

Como resumen de este bloque podemos afirmar que los padres y los maestros están de acuerdo en que los niños y niñas tienen conciencia clara de los que dicen.

e.- Análisis de la comparación de los ítems relacionados con la mentira.

Las tablas que aparecen a continuación corresponden a los tests de homogeneidad de los ítems:

- "El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta" (IPC).
- "Un niño es capaz de mentir" (ICM).
- "El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira" (IdVM).
- "El niño tiene intencionalidad en sus actos" (IIA).
- "El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien" (IL).

En primer lugar la Tabla 177 presenta los datos de la comparación del ítem "El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta" (IPC) los resultados son los siguientes:

Tabla 177. "El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta"

	Antes de 2 años	2-3 años	4-5 años	6-7 años	8 o más	Total
IPCp	2 3.22	41 37.38	61 61.88	25 23.20	7 10.31	136 64.45%
IPCm	3 1.78	17 20.62	35 34.12	11 12.80	9 5.69	75 35.55%
Total	5 2.37%	58 27.49%	86 45.50%	36 17.06%	16 7.58%	211 100.00%

La Tabla 178, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.2219 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem: "El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta"

Tabla 178. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
5.71	4	0.2219

La Tabla 179 presenta los datos de la comparación del ítem "Un niño es capaz de mentir" los resultados son los siguientes:

Tabla 179. "Un niño es capaz de mentir"

	Antes de 2 años	2-3 años	4-5 años	6-7 años	8 o más	Total
ICMp	7 8.92	52 54.80	61 59.90	10 8.28	7 5.10	139 63.62%
ICMm	7 5.08	34 31.20	33 34.10	3 4.72	1 2.90	78 36.28%
Total	14 6.51%	86 40.00%	94 43.72%	13 6.05%	8 3.72%	215 100.00%

La Tabla 180, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.3393 no hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem: "Un niño es capaz de mentir"

Tabla 180. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
4.53	4	0.3393

La Tabla 181 presenta los datos de la comparación del ítem: "El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira"

Tabla 181. "El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira"

	Antes de 2 años	2-3 años	4-5 años	6-7 años	8 o más	Total
IdVMp	4 3.52 0.07	35 26.05 3.07	68 80.97 2.08	26 23.94 0.18	5 3.52 0.62	138 70.41%
IdVMm	1 1.48 0.16	2 10.95 7.31	47 34.03 4.94	8 10.06 0.42	0 1.48 1.48	58 29.59%
Total	5 2.55%	37 18.88%	115 58.67%	34 17.35%	5 2.55%	196 100.00%

La Tabla 182, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.004, es decir hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem: "El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira".

Tabla 182. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
20.33	4	0.0004

Por otro lado la Tabla 183 presenta los datos de la comparación del ítem: "El niño tiene intencionalidad en sus actos"

Tabla 183. "El niño tiene intencionalidad en sus actos"

	Antes de 2 años	2-3 años	4-5 años	6-7 años	8 o más	Total
IIAp	10 13.38 0.85	35 35.05 0.00	47 51.61 0.41	23 21.03 0.18	22 15.93 2.31	137 63.72%
IIAm	11 7.62 1.50	20 19.95 0.00	34 29.39 0.72	10 11.97 0.32	3 9.07 4.06	78 36.28%
Total	21 9.77%	55 25.58%	81 37.77%	33 15.35%	25 11.63%	215 100.00%

La Tabla 184, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.0345 hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem "El niño tiene intencionalidad en sus actos"

Tabla 184. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
10.38	4	0.0345

La Tabla 185 presenta los datos de la comparación del ítem "El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien" los resultados son los siguientes:

Tabla 185. "El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien"

	Antes de 2 años	2-3 años	4-5 años	6-7 años	8 o más	Total
ILp	5 4.42 0.07	46 39.19 1.18	67 67.63 0.01	12 18.96 2.56	4 3.79 0.01	134 63.21%
ILm	2 2.58 0.13	16 22.81 2.03	40 39.37 0.01	18 11.04 4.39	2 2.21 0.02	78 36.79%
Total	1 3.30%	62 29.25%	107 50.47%	30 14.15%	6 2.83%	212 100.00%

La Tabla 186, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.0340 por lo tanto hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem: "El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien"

Tabla 186. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
10.42	4	0.0340

Debido al bajo valor de las frecuencias en la Tabla anterior, la Tabla 187 presenta los datos de la comparación de forma colapsada en el ítem: "El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien" y los resultados en este caso son los siguientes:

Tabla 187. "El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien"

	Menos de 3 años	4-5 años	Mas de 6 años	Total
ILp colapsada	51 43.61 1.25	67 67.63 0.01	16 22.75 2.01	134 63.21%
IPm colapsada	18 25.39 2.15	40 39.37 0.01	20 13.25 3.44	78 36.79%
Total	69 32.55%	107 50.47%	36 16.98%	212 100.00%

La Tabla 188, presenta el test de Chi-cuadrado y dado que el p-valor 0.0119 es decir hay relación entre lo que expresan los padres y los maestros en relación con el ítem: "El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien".

Tabla 188. Chi-cuadrado.

Chi-cuadrado	GL	p-valor
8.87	2	0.0119

Como resumen de este bloque los padres y maestros están de acuerdo en los ítems o afirmaciones siguientes:

-“El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta” (IPC).

- “El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira” (IdVM).
- “El niño tiene intencionalidad en sus actos” (IIA).
- “El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien” (IL)

Tercera Parte: Conclusiones

Capítulo VI. Conclusiones, propuestas y futuras líneas de investigación

VI.- 1. CONCLUSIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS:

En relación con los objetivos propuestos en esta investigación, el primero era analizar la literatura filosófica y científica desde el punto de vista de la mentira infantil, se ha dado una visión filosófica, rastreando el concepto de la verdad- mentira, hasta nuestros días. Hemos tomado conciencia de la importancia del tema que nos ocupa en todas la épocas de la historia de la filosofía, y constatado como el hombre, en su afán por conocer y comprender el mundo que le rodea ha buscado explicación a los sucesos que le ocurren para llegar a controlarlos e incluso cambiarlos, ya sea por medio de la manipulación física o psicológicamente. Ya decía Revel que la mentira mueve el mundo.

Los diferentes planteamientos nos han sugerido propuestas para conocer la verdad y sus diferentes acepciones según el filósofo que la estudie. Puede ser sinónimo de engaño e intención, de coherencia y adaptación a la realidad. Para algunos la verdad está en el lenguaje y en la semántica y para otros la verdad y la mentira están en el diálogo.

Siguiendo con el marco conceptual que nos proponíamos, profundizamos en la TOM y en sus planteamientos. Nos parece una teoría interesante para comprender y conocer más a las niños y niñas de Educación Infantil y de ahí la importancia que le hemos dado en el trabajo, recogiendo planteamientos de Cohen (1983), Perner (1991), y Harris (1992) y de investigadoras e investigadores españoles como Rivière y Sotillo (2001), Villanueva (1998), y Clemente (2005) entre otros/as.

Para conseguir el segundo y cuarto objetivo hemos recogido información por medio del Registro de observación del profesorado, constatando la incidencia de la mentira en los comportamientos escolares en situaciones naturales y analizando como desde la tutoría se puede incidir en la formación en valores. En concreto en el valor de la sinceridad como uno de los objetivos básicos para el desarrollo armónico de la personalidad, por su relación con la autoestima y con los aspectos relacionados con el desarrollo moral como ampliamente hemos tratado.

La presencia de la mentira infantil era evidente en las aulas pero necesitábamos la confirmación que ha posibilitado el trabajo. Mediante las entrevistas iniciales con el profesorado no mostraron sorpresa al hablar del tema de la mentira como un tema propio de la Educación Infantil, y el profesorado se mostraba partidario de trabajar en la formación en valores pero con la ayuda de los padres las madres y la sociedad.

La propuesta del tercer objetivo de conocer la opinión de niñas y niños sobre la mentira a través de un cuento infantil, en este caso el de Pinocho, ha resultado positiva. Ha sido por medio del cuestionario realizado para tal fin como hemos podido conocer lo que niñas y niños opinan de la mentira. De esta misma forma algunos programas de Educación en Valores proponen el comentario y el estudio de casos, para trabajar el desarrollo moral.

Así mismo el objetivo quinto se ha visto cumplido al ser cuestionados padres, madres, y profesorado sobre este tema. Hemos podido comprobar que aunque están de acuerdo en algunas cuestiones como el tipo de mentiras, sus causas, el papel de la sociedad y los adultos, como ocurre en otros aspectos, los distintos agente educativos deberían estar más sincronizados de forma explícita e implícita en la formación en valores y el desarrollo moral de las niñas y niños de esta etapa.

En cuanto al último objetivo el de proponer formas posibles de intervención en la escuela y en el hogar, creemos que el marco teórico da una respuesta. No obstante hemos creído necesario profundizar en la formación de valores en el profesorado, independientemente de sus estudios iniciales, de especialidad o licenciatura y hemos realizado propuestas de intervención. Hay diversas formas de trabajar la formación en valores, desde planteamientos tradicionales, desde nuevas perspectiva (claros ejemplos son los propuestos por diversas universidades españolas), desde perspectivas conciliadoras, como la de la formación del carácter de Lickona (1996). Además los centros educativos deben tener como objetivo prioritario en su PCC, explícitamente desarrollado, un programa de Educación en valores consolidado y que llegue a la realidad de las aulas.

Como hemos expuesto en lo que respecta a los padres y madres también se debe incrementar su participación en la vida del centro, para actuar con criterios comunes. Pero debido al cambio de valores que está sufriendo la sociedad es preciso establecer mecanismos para la formación de padres y madres desde todos los ámbitos La educación en valores debe ser objetivo prioritario de la familia pero a ésta labor debemos ayudar todos, empezando por las administraciones, siguiendo por todos los agentes educativos y terminando por los medios de comunicación.

VI.- 2. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las niñas y niños de la muestra dan por hecho la existencia de la mentira desde los 3 años hasta los 6, tanto desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal. Este hecho es confirmado por los padres, madres y profesorado, con lo que confirmamos la hipotes de nuestra investigación.

- En lo referente al cuestionario "Pinocho" y deteniéndonos en primer lugar en la participación de las niñas y niños de la muestra hemos de afirmar que ha sido muy alta, encontrando agrado e interés al proponerle la lectura y el cuestionario de un cuento tradicional, ya que la aceptación de los cuentos en estas edades (3, 4 y 5 años) es absoluta.
- Podemos concluir que hay diferencias significativas en cuanto al número de aciertos conseguidos y la edad de las niñas y niños de la muestra; es decir hay un aumento progresivo de aciertos en función de la edad de los encuestados/as, afirmación que está de acuerdo con la Hipótesis 3.
- Los niños y niñas de la muestra de 3-4-5 años tienen un alto grado de comprensión, memoria, atención y expresión oral y un buen nivel de vocabulario, como se desprende de las respuestas dadas en cada una de las categorías del cuestionario.
- Muestran una elevada capacidad de análisis, reflejada en la capacidad de elegir la solución adecuada frente a 3 distractores a la respuesta y un alto grado de motivación hacia lo que les parece significativo como son los cuentos.
- El grado de la conciencia moral desarrollado en estas edades es bastante elevado, y consideran mayoritariamente que mentir está mal. No hay diferencias respecto a la edad en esta consideración. Desde un punto de vista teórico (que es el que manifiestan al ser interrogados) se presupone no obstante un componente tendencial en su actitud ante la mentira, que les hace mentir en la práctica. Esto ha sido observado de forma mayoritaria por tutoras y tutores.
- Niñas y niños saben que sus amistades mienten y la conciencia de este hecho se acrecienta con la edad.
- Cuando se les pregunta directamente "Si ellas o ellos mienten" afirman que no mienten, mostrando un porcentaje mayor la muestra de 3 años, disminuyendo con la edad, es decir cuantos más pequeños más se reafirman en que no mienten. Hay por lo tanto diferencia entre las edades confirmando la Hipótesis 3.
- Las niñas y niños al ser preguntados por las causas de las mentiras eluden la respuesta con un "No lo sé", y el resto responde que para conseguir algo de los demás.
- Mienten más a sus iguales, aunque afirman que cuando se miente se miente a todas las personas.
- También reconocen que los mayores y los amigos mienten (estos últimos con mayor frecuencia). Presentan diferencias con la edad. La muestra de 4 y 5 años es más consciente de la mentira de los mayores y de los amigos, que la de 3, y ambas menos que la de 5.
- Consultados directamente por sus experiencias responden que les han mentido por orden de frecuencia, sus amigos y compañeros, los mayores y las profesoras y profesores.
- La muestra en general manifiestan un verdadero comportamiento ético y son

pocos los casos que manifiestan que a veces por circunstancias hay que mentir.

En cuanto al registro de observación tutorial las conclusiones nos verifican la hipótesis general y las subhipótesis, es decir:

- El profesorado afirma mayoritariamente que su alumnado conoce el concepto de mentira, sin diferencia de edad en infantil, hipótesis 2.
- Una gran mayoría miente. Son capaces de mentir verbalmente ocultando información y guardando silencio para engañar, es decir "ocultan información para no decir la verdad".
- Además se molestan o se enfadan si otros niños o niñas mienten y los acusan declarando el suceso provocador de la mentira, reprochando ante los mayores el hecho detectado.
- Otra conclusión interesante a tener en cuenta es que no hay diferencias significativas entre la edad, el sexo y el tratamiento de la mentira entre los niños y niñas de la muestra, según lo expresado por tutoras y tutores, hipótesis 3.
- Por otro lado hay relación significativa entre los niños/as que saben el concepto de mentira y los/las que mienten verbalmente y corrigen a los demás si detectan mentira en sus acciones.
- También relacionan positivamente los que expresan mentiras verbales y los que dicen siempre la verdad, así como lo que ocultan información, es decir los que dicen la verdad no ocultan información, no culpabilizan a los demás por mentir, pero si de lo que se trata es de evitar reprimendas, sí culpabilizan a los demás de sus acciones.
- El profesorado en sus observaciones constata que los niños y niñas que mienten verbalmente, ocultan información para no decir la verdad y además corrigen a los otros.
- Son los mentirosos los sancionadores de sucesos en los que detectan mentiras. Este hecho refuerza las anteriores relaciones y nos presentan a niños y niñas que saben adaptar su entorno según las necesidades que se les presenten y sobre todo si se trata de "quedar bien" delante de los demás (niños-niñas o adultos) interpelan las actuaciones de los demás.

Las conclusiones obtenidas del cuestionario de padres y madres y que confirman las hipótesis son:

- Es una muestra joven como hemos visto y su nivel de estudios es mayoritariamente primario.
- El cuestionario ha sido respondido mayoritariamente por las madres.
- Reconocen el hecho de la mentira en el mundo de sus hijos e hijas, y diferencian el concepto de mentira del de fantasía. (Hipótesis 2)

- Padres y madres afirman que las niñas y niños en general tienen conciencia clara de lo que dicen.
- Diferencian bastante bien entre el bien y el mal y saben lo que hacen, pero en concreto sus hijas e hijos, mienten poco.
- Por su parte padres y madres identifican la edad de mentir en los 4 o 5 años mientras que la TOM y la intencionalidad en el engaño, lo hacen entre los 2 y 3 años.
- En cuanto a la definición del concepto de mentira, están "Muy de acuerdo" en que "Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe", y que "Para mentir es imprescindible que haya intención de engañar", pero no están de acuerdo con que "Mentir es fantasear".
- Todos coinciden en que no hace falta ser inteligente para mentir.
- No se ha encontrado relación significativa entre mentira y creatividad.
- Padres y madres consideran que están mayoritariamente de acuerdo con que "Para mentir no es necesario ponerse en el punto de vista del otro", y que no hay relación entre mentira y sentimientos.
- En relación con las causas, padres y madres afirman de sus hijos e hijas: "Los niños no son por naturaleza mentirosos", no "mienten por mentir".
- Padres y madres se encuentra mayoritariamente de acuerdo con la afirmación que propone "Noto diferencia cuando mi hijo miente, o imagina" afirmación que no coincide con estudios actuales en donde se ha profundizado en este aspecto (Adrián, Juárez entre otros).
- Padres y madres afirman que la sociedad incita a los niños a mentir.
- Son rotundos cuando afirman no estar de acuerdo con la siguiente afirmación "Mi hijo miente cuando inventa historias en sus juegos".
- Respecto a la detección de la mentira en sus hijos e hijas los padres ante la afirmación siguiente "Cuando mi hijo miente me doy cuenta por las palabras que usa, detectan mayoritariamente expresiones faciales relacionadas con la mentira, identificando el tono de voz y las posturas del cuerpo.
- "Por su conducta" detectan también la mentira, y se muestran divididos ante la afirmación de que "Mi hijo miente para evitar un castigo".
- En cuanto a su labor educativa se manifiestan coherentes: "Cuando mi hijo me descubre en alguna mentira se lo reconozco" y preocupados por el tema de la mentira "Me preocupo cuando mi hijo miente" en casa "Para que mi hijo diga la verdad le infundimos amor a la franqueza" y "tenemos un clima de confianza donde no hay mentiras".
- Proponen ser un ejemplo de educación en valores:
 - Delante del hijo decir siempre la verdad.
 - Priorizar la sinceridad es un valor presente en la familia.
 - Hablar con mi hijo sobre decir mentiras.
- Por otro lado reconocen que cuando su hijo o hija mienten los castigan y se enfadan mucho.

Las conclusiones de tutoras y tutores que confirman las hipótesis son:

- El profesorado, ante el mismo cuestionario no hace una diferenciación clara de mentira y la fantasía y la muestra se encuentra dividida, aunque su alumnado tiene conciencia clara de lo que dice y diferencian bastante bien lo que está bien de lo que está mal.
- El profesorado afirma mayoritariamente que sus alumnas/os mienten.
- Los tipos de mentiras identificados por el profesorado y por los padres y madres son los mismos, es decir los niños y niñas mienten (por orden de importancia) por conveniencia en un determinado momento o situación, de manera defensiva para evitar castigos o reprimendas, por llamar la atención, mediante mentiras utilitarias y para hacer trampa.
- En lo referente a la TOM la mayoría de las tutoras y tutores la sitúan a partir de los 4 años, rebajando esta edad a 2 o 3 años cuando analizan la capacidad de mentir, y situando entre los 4 y 5 años las capacidades relacionadas con la intencionalidad y el lenguaje en el hecho de la mentira.
- El concepto de mentira está claramente definido, "Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe", y "Para mentir es imprescindible que haya intención de engañar", además mayoritariamente "Mentir es falsear".
- Para el profesorado la mentira está relacionada con la capacidad de aprender, con la creatividad, con la autoestima, con la sociabilidad, con la memoria, la moralidad y con el control emocional.
- Son causas mayoritarias de estas mentiras para tutoras y tutores: "La mala influencia de sus padres",
- También destacan el uso de la mentira como mecanismo de defensa.
- El profesorado cree que "Un ambiente sin tensiones invita a decir la verdad",
- Además "Incitan a mentir, las malas amistades, la sociedad, su imaginación",
- Mayoritariamente "El niño miente para evitar un castigo", "para llamar la atención del adulto o de otros niños" y "La envidia del niño le hace decir mentiras".
- Con respecto a la detección de la mentira las maestras y maestros descubren la mentira mayoritariamente por: "La expresión de la cara", "En el tono de voz", "Por su conducta" y se encuentran divididos casi al 50% cuando se les pregunta si detectan las mentiras de sus alumnos y alumnas "Por las palabras que usan" y "Por las posturas de su cuerpo".

Por último las conclusiones extraídas del tests de homogeneidad confirman las hipótesis de investigación en ambos cuestionarios en las preguntas exactamente iguales en padres, madres y el profesorado: (Hipótesis 4)

- Niñas y niños saben:
 - o que los otros tenemos pensamiento y conducta,

- o diferenciar la verdad y la mentir,
- o tienen intencionalidad en sus actos y disponen de lenguaje para expresarse bien y conciencia clara de lo que dicen y
- o diferencian realidad de fantasía.
- La sociedad incita a mentir y la escuela también.

Debemos destacar como el cuestionario aplicado a padres, madres y profesorado de la comarca de la Loma y el aplicado en Málaga, Sevilla, Cádiz y Granada (Madrid 2003) presenta similitudes a la hora de:

- No hay diferencias significativas en ambos estudios en el hecho de la mentira y la edad.
- Establecer las capacidades que padres, madres y profesorado relacionan con la mentira entre los 3 y 4 años (a veces antes).
- Sitúan la ToM prácticamente a la misma edad a los 4-5 años pero con intención en sus acciones a los 2 años.
- También reconocen el hecho de la mentira en el ámbito escolar y familiar.
- En ambos trabajos padres y maestros están de acuerdo "con que le niños diferencia lo que esta bien de lo que está mal".
- Diferencian la mentira de la fantasía.
- Coinciden en destacar como los cuatro primeros tipos de mentiras (aunque en diferente orden), las de conveniencia, defensivas, para llamar la atención, y utilitaria.
- El profesado del estudio de Málaga también responsabiliza a la sociedad.
- En ambos estudios los diferentes grupos consideran que la mentira no es innata y es producto de la relación de niñas y niños con el medio.
- En ambos grupos los padres no se hacen responsables de las mentiras de sus hijas e hijos.
- Si el hijo mienten los padres se suelen preocupar.

VI. 3.- LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Las limitaciones que hemos encontrado vienen dadas al comprobar que algunos bloques de las categorías de padres y madres y de profesorado deberían de haber sido más amplios, por ejemplo el bloque de la ToM.

Las propuestas de investigación destacar que nos parece necesario establecer una dinámica más cercana entre los planteamientos filosóficos, psicológicos y pedagógicos con la realidad concreta del aula de Educación Infantil, ya que debido al desarrollo propio de niñas y niños y al avance que han supuesto los medios de comunicación

y su influencia en la sociedad niñas y niños del S. XXI, niñas y niños no responden a planteamientos de otras épocas y la educación en valores al igual que resto de la educación necesita planteamientos nuevos y la investigación debe ocuparse de esto.

Nos parece interesante y necesario para la Educación en general y la Educación Infantil en particular seguir profundizando en las teorías trabajadas, desde la psicología y sobre todo desde la pedagogía. Sabemos que actualmente están abiertas líneas de investigación relacionadas con la Teoría de la mente a nivel nacional e internacional en varias universidades, una de ellas ha concluido como los profesores detectan más las transgresiones de su alumnado que los padres las de sus hijas e hijos y nos parecen una propuesta a desarrollar en futuras investigaciones.

También desde la Teoría de los Modelos Organizadores sería interesante profundizar en la psicología infantil.

Se hace necesario trabajar en el tema de mentira en ambientes naturales y en la detección de ella por los adultos.

Es necesario redefinir el concepto de infancia y constatar los cambios sufridos en la psicología evolutiva por el desarrollo que han provocado los medios de comunicación en el S. XXI y se deberán abrir líneas de investigación nuevas.

Además se debe profundizar e investigar en la influencia de las familias y el profesorado en la formación de la conducta moral, como hemos explicado en el correspondiente tema de educación en valores.

Conclusiones generales.

Se han desarrollado ampliamente las propuestas pedagógicas de intervención ofrecidas desde este trabajo para un mejor tratamiento en todos los momentos en que se pueden producir hechos de mentira, antes, durante y después de que el hecho de la mentira que se produzca y las actuaciones que hemos sugerido en el apartado de educación en valores y sobre todo en el tratamiento de la educación en la sinceridad van encaminadas en este sentido de intervención en la triple línea de prevención, actuando siempre adelantándose a las situaciones conflictivas que encubren la mentira infantil; de desarrollo, teniendo en cuenta la edad, los conocimientos previos y las experiencias de las niñas y niños, intentando dotar de competencias que eduquen en la verdad, contextualizando cada caso, tratando de modificar los factores negativos, potenciando lo positivos, que ayuden a través de la colaboración de todos los agentes implicados en un óptimo tratamiento del problema en todos los ambientes (familia, centro educativo,

amigos y compañeros entorno y comunidad) donde se desarrolla la personalidad infantil en un acorde desarrollo de la personalidad moral y en valores.

Cuarta Parte:
Bibliografía y otras fuentes
documentales

- ABBAGNANO, N. (1984). Historia de la filosofía, 6º Edición. Montaner y Simón, Barcelona.
- ABE, J. A. E IZARD, C. E. (1993). Las funciones de desarrollo de emociones: Un análisis en términos de teoría diferenciada de las emociones. *Cognición y emoción*, 13, 523-549.
- ABE, J. A. E IZARD, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Pers Soc Psychol*.
- ADRIAN, J. E. (2000). La comprensión representacional de las creencias en los niños: influencia materna a partir del léxico mentalista y la lectura de cuentos. Tesis de Licenciatura, Universidad Jaime I de Castellón.
- ADRIÁN, J. E. (2002.). Relaciones entre el lenguaje materno sobre términos verbales cognitivos y la comprensión infantil de estados mentales. Tesis doctoral. Universidad Jaume I. Castellón, http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0426104-140141/adrian.pdf (Consultada 24 de septiembre 2005).
- AGUADEZ, J. I. (2004). Educación para la comunicación. Discurso de apertura del curso académico 2003-2004 de la Universidad de Granada.
- AJURIAGUERRA J. (1992). Personalización y socialización. La Hamaca. Fundari-Cidse. Buenos Aires.
- AJURIAGUERRA, J., Y MARCELLI, D. (1987). Manual de Psicopatología del Niño. Ed. Masson, S.A., España.
- ALARCÓN, R. (1995). Clasificación de la conducta anormal: El DSM-IV. En V. Caballo; G. Buela-Casal. y J.A. Carrobes (Eds.): Manual de sicopatología y trastornos psiquiátricos. Madrid: Siglo Veintiuno.
- ALONSO-QUECUTY, M. L. (1999): Evaluación de la credibilidad de las declaraciones de menores víctimas de delitos contra la libertad sexual, *Papeles del Psicólogo*, 73, 3640.
- ALONSO-QUECUTY y HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ (1997). Tócala otra vez Sam: repitiendo las mentiras. *Estudios de Psicología*, 57, 29-37.
- ALONSO-QUECUTY, M. L. (1991): Mentira y testimonio: el peritaje forense de la credibilidad. *Anuario de Psicología Jurídica*, 55-67.
- ÁLVAREZ, A. (2000). Análisis estadístico con SPSS: procedimientos básicos. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ALVERMANN, D; DILLON, D; O'BRIEN, D (1990). *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- AMORIN M. y SASTRE G. (2003). *Moralidad, sentimientos y educación*. RACO. Núm. 31. <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20771>.
- ANDERSON Y COL (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. En Sastre G. *Una perspectiva de género*, (2002). Barcelona: GEDISA.
- ANDRÉS ORIZO, F. (1999). Jóvenes: sociedad e instituciones, en J. Elzo, [et al.]. *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.
- ANTUNES, C. (2000). *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea.
- APAs Málaga, (2005). *La educación en valores para una ciudadanía activa*. III Encuentro de 8 y 9 de abril de 2005 (en línea) <http://www.ceapa.es/zip/Documento-3erEncuentroAPAs.doc> (en línea) (Consultada 19 septiembre 2005).
- ARBELÁEZ G., C. (2002). Las representaciones mentales. *Revista de Ciencias*. Colombia. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm> Acceso a base de datos (en línea). <http://www.librys.com/basededatos/> (Consultada 21 septiembre 2005).
- ARENDT, H. (2003). *La crisis en la educación. Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, trad. Ana Poljak. Barcelona, Península.
- ARMENTIA, F. (1956). *Mentiras al niño y del niño*. Madrid: Ediciones S. M.
- ASTINGTON, J. (1991). Intention in the child's theory of mind. En D. Frye & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (pp.157-172). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ASTINGTON, J. (1993). *The child's Discovery of the Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención de conocimientos. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- AVIA, M. D., SÁNCHEZ, M. L. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Pirámide. Madrid.
- AZPILICUETA V. (1991). Un niño cogido en sus propias mentiras. *Comunidad educativa*, 122,26-29.
- BACH C, E. (2001). *Educación en Valores*. Cuadernos de Pedagogía, núm.: 300. Graó. Barcelona.
- BAKWIN, H. y MORRIS-BAKWIN, R. (1974). *Desarrollo psicológico del niño normal y patológico*. México, Nueva Editorial Interamericana.
- BALLUERKA, N. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Pearson Educación.
- BANDURA, A. (1969). Social learning theory of identificatory process, en D.A. Goslin, *Handbook of socialization, theory and research*. New York: Rand- McNally.
- BANDURA, A. Y WALTERS, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York: Holt, Rhinehart y Winston.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1987). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa-Calve.
- BARON-COHEN, S. (1995). Mindblindness. An essay on autism and theory of mind. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- BARON-COHEN, S. (2000a). Theory of mind and autism. A fifteen year review. En: Baron Cohen, Tager-Flusberg y Cohen (ed) Understanding other minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience. Second Edition. New York: Oxford University Press.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, AM y FRITH, U. (1986) Mechanical, behavioral, and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- BARRAGÁN, F. (2002). Educación en valores y género. Díada. Sevilla.
- BARTON, R. A. (1999): "The Evolutionary Ecology of the Primate Brain", en P. C. Lee (ed.), *Primate Socioecology*, Cambridge: Cambridge University Press. /webpersonal.uma.es/de/dieguez/hipervpdf/Represent.pdf. (Consultada enero 2006).
- BARTSCH, K.; y WELLMAN. H. M. (1995). *Children Talk about the Mind*. N.Y.Oxford University Press.
- BASCOU J. R. (1978). El niño y la mentira. Barcelona, Editorial Herder.
- BELL, R.Q. Y HARPER, L.V. (1977). *Child effects on adults*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BENHABIB, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría* nº 6, noviembre (37-63). (Org.1987).
- BENHABIB, S. (1999). Diferencia del Sexual e identidades colectivas: La Constelación Global. 24 MUESTRAS 335.
- BENNET, M. y MATTHEWS, L. (2000). La comprensión infantil de la emociones secundarias y su relación con otros desarrollos socio cognitivos. *Social Development*, 9, 1, 12 6-130.
- BENNINGA (comp.),(2004). *Moral, character, and civic education in the elementary school* (pp. 131-138). New York: Teachers College Press, en Cortés A. *Implicaciones Psicopedagógicas de un desarrollo moral integro: La educación holística*. Universidad de Zaragoza. España.
- BERDUGO, M. y cols. (2003). Desempeño en tareas de engaño táctico intencional en niños. <http://www.monografias.com/trabajos20/enganio-tactico/enganio-tactico.shtml>.(Consultada abril 2005).
- BERGE, A., Y COLS., (1976) las dificultades de vuestro hijo. Colección: La Psicología y el niño. Madrid Morata.
- BERKOWITZ, M.W. (1985). «The role of discussion in moral education». In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 197-218). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- BERKOWITZ, M. W. (1992). La interacción familiar como educación moral. (Family interaction as moral education). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 39-45.

- BERKOWITZ, M. W. (2000). Educar la persona moral en su totalidad. En: Educación, Valores y Democracia, OEI, volumen 19 No. 4. Caracas.
- BERKOWITZ, M. W., & GIBBS, J.C. (1983). «Measuring the developmental features of moral discussion». *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 399-410.
- BERKOWITZ, M.W. Y OSER, F. (1999). *Moral Education: Theory and Application*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- BETTETINI, M. (2002), *Breve historia de la mentira. De Ulises a Pinocho*, Cátedra, Madrid.
- BIDDLE, B.J. [ET AL]. (2000). *La enseñanza y los profesores, II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.
- BILOW (1981). *Journal of Experimental Child Psychology* 31. 430-445 <http://www.york.cuny.edu/~seitz/MetaphorSymPlay.html>, en Villanueva Badenes. Tesis doctoral: El rechazo entre iguales y la comprensión de la mente infantil.http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0804103102048/villanueva.pdf (Consultada 9 septiembre 2004).
- BISQUERRA, R. (2000). *La educación emocional y bienestar*. Col. Monografía Escuela Española. Edit. Praxis. Barcelona.
- BJÖRKLUND y ZEEMAN, (1982). <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p194.pdf>.
- BLASI, A (1989) .Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura, en TURIEL, E. (1994) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Editorial Debate.
- BLOOM, S.B. (1981). *All our children learning*. N. Y. McGraw Hill Boo. Ca.
- BOZA, A. (2001): *Ser profesor, ser tutor: orientación educativa para docentes*.Huelva: Hergue.
- BRIAN LAMB (2004). *Wide Open Spaces:Wikis, Ready or Not* (Consultado el 21/09/05)., <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0452.pdf>.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós. (Org.1979).
- BROWN, R. (1973). *A first language: the early stages*. London: George Allen & Unwin.
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid.
- BRUNER, J. (1999): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- BRUNER, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*. Oxford University Press. Oxford, U.K.
- BUENDÍA, L. (Coord.) (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D. Y POZO, T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- BUSQUETS, D., CAINZOS, M., FERNÁNDEZ, T., LEAL, A., MORENO MARIMON, M. y SASTRE, G. (1993). Los temas transversales. Edit. Santillana. Madrid.
- BUSTELO, G. (2002). Tácticas de engaño en los primates: ¿Una vía para evaluar sus niveles de conciencia? Consultado el 12 de septiembre de 2003, del sitio <http://www.uam.es/otros/ape/vol19n1.htm>.
- BUXARRAIS, M^a R. (2004) La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales. Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao.
- BUXARRAIS, M^a R.; MARTINEZ, M.; PUIG, J.M.; TRILLA, J. (1992). Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular. Revista de Educación. MEC.
- CADORET R. J. Y CROWE R. R (1983). Evidence for gene-environment interaction in the development of adolescent antisocial behavior - grupo de 3 » RJ Cadoret, CA Cain, RR Crowe - Behavior Genetics, 1983 - Springer Page 1. Behavior Genetics, Vol. 13, No. 3, 1983 Evidence for Gene-Environment Interaction in the Development of Adolescent Antisocial Behavior.
- CAMPS, V. (1990). Virtudes públicas. Madrid: Colección Austral.
- CAMPS, V. (1994). La mentira como presupuesto. En C .Castilla (comp.).El discurso de la mentira. Madrid. Alianza Editorial.
- CAMPS, V. (2003). Historia de la ética I, Alianza Editorial, Madrid.
- CAMPS, V. (2005). La educación en valores ante el fin de siglo. <http://www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-03.pdf> (Consultada 22 de febrero 2005).
- CARRASCO, S (2002). Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña. Tesis doctoral.UAB.
- CARASCO, C. (1997). Un Mundo también para nosotras. Mientras Tanto, Nº 60 Invierno. Barcelona.
- CARDANO, G. (2001). Sobre la mentira. Valladolid. Cuatro Ediciones.
- CARDÚS, S. (2003). Medios de comunicación y valores democráticos. ISSN 1728-0001 Junio-Julio.2003 Universidad Autónoma de Barcelona <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia01/foro.htm> (Consultado enero 2005).
- CARLO, G., EISENBERG, N. Y KNIGHT, G.P. (1992). An objective measure of adolescents prosocial moral reasoning. Journal of Research on Adolescence, 2, 331-349.
- CARNAP (1959). EN NICOLÁS, J. A, FRÁPOLI M. J. (1997) .Teorías de la verdad del siglo XX. Tecnos. Madrid.
- CARRETERO, M. (1994). Constructivismo y educación. Zaragoza: Luís Vives.
- CARRILLO, I. (1992). Análisis crítico de entorno, elección de alternativas y clarificación de valores. En Comunicación, Lenguaje y Educación, 16; pp.-77-84.
- CASE, R. (1988). El desarrollo intelectual. Barcelona: Paidós.
- CASI y DE PAULO, (1996). The accuracy-confidence correlation in the detection of deception. Personality and Social Psychology Review, 1(4), 346-357.
- CASSIRER, E. (1984). Filosofía de la Ilustración, F. C. E., México.
- CASTILLO, S. Y CABRERIZO, J. (2003). Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

- CATALAN V. (2001). En ZELEDÓN R., M. del P. Tesis doctoral la cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática. Barcelona, diciembre del 2004 (en línea):
- CEACCU (2005): "Sondeo sobre hábitos de consumo de televisión y de nuevas tecnologías de la infancia y juventud" <http://ceaccu.org/docspdf/>.
- CLONINGER, C. R, REICH, R y GUZE, S. B. (1978). Genetic-environmental interaction and antisocial behavior. In R.D. Hare & D. Schalling (eds.) Psychopathic behaviour: approaches to research. New York: Wiley.
- COHEN, I. B. (1983). La revolución newtoniana y la transformación de las ideas científicas. trad. de C. Solís Santos, Madrid: Alianza Editorial.
- COHN, J. (1936). Pedagogía fundamental. 2ª Edición. Revista de Pedagogía. Biblioteca pedagógica. Madrid.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998). Investigación educativa (3ª edición). Sevilla: Alfar.
- COLE, C.N. and C.A. Hammell. (1998) Nucleocytoplasmic transport: Driving and directing transport. *Curr. Biol.*, 8:R368-R372.
- COLE, M. (1999). Psicología cultural. Madrid: Morata.
- COLE, M. Y B. MEANS (1986), *Cognición y pensamiento*, Paidós, Buenos Aires, 1986.
- COLE, M. Y S. SCRIBNER (1977), *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*, Limusa, México.
- COLL, C. [et al.] (1993). *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- CONILL, J. (2002): *Glosario para una sociedad intercultural*, Valencia, Bancaixa.
- CORTÉS P. A. (2002). Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral integral: la educación holística. *Revista de OIE*. (En línea): <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/445Cortes.pdf> (Consultada 18 enero 2004).
- CORTÉS P. A. (2003). *Hacia un modelo global de desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner*. Bilbao: Servicios de publicaciones de la UPV.
- CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- CORTINA, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Tecnos. (Org1986).
- CREMIN, L. A. (1976). *Public Education*. New York: Basic Books.
- CREUSERE, M. A. (1999). Theories of adults' understanding and use of irony and sarcasm: Applications to and Evidence from research with children. *Developmental Review*, 19, 213-262.
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid. Gedisa.
- CHAMIZO, J. (2002). *La educación hoy*. Conferencia de inauguración de la Escuela de Verano SA-FA. Úbeda.
- CHÂTELET, F. (1984). *Historia de la filosofía*, Espasa Calpe, Madrid.
- CHATELET, F. (1995). *El pensamiento de Platón*. Barcelona: Labor. Platón. Diálogos. Madrid: Gredos, 1992.

- D'AURIZIO, E. (2004), "Truth Is, Everyone Lies," Atlanta Journal Constitution, URL: <http://www.ajc.com/news/content/health/1104/22lies.html>.(Consultada Julio 2005).
- DARWIN C. (1972). El origen del hombre. Edaf, Madrid.
- DAVIDSON D. (1997). En NICOLÁS, J. A, FRÁPOLI M. J. (1997). Teorías de la verdad del siglo XX. Tecnos. Madrid.
- DELFO, M. (2001). ¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años. Ámsterdam: Bernard Van Leer Foundation.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana; UNESCO.
- DELVAL, J. (1999). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. (2000). Aprender en la vida y en la escuela. Madrid. Morata.
- DENNETT, D.C. (1991). La actitud intencional. Barcelona. Gedisa Editorial. Primera edición 1985.
- DENNETT, D.C. (1999). La peligrosa idea de Darwin. 1ª Edición. Barcelona. Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores S.A.
- DEPAULO, B.M.; CHARLTON, K.; COOPER, H.; LINDSAY, J.J. Y MUHLENBRUCK, L. (1997). The accuracy-confidence correlation in the detection of deception. *Personality and Social Psychology Review*, 1, (4), 346-357.
- DEPAULO, B.M.; KASHY, D. A.; KIRKENDOL, S. E.; WYER, M. M. y EPSTEIN, J. A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, (5), 979-995.
- DEPAULO, B.M.; STONE, J.I. Y LASSITER, G.D. (1985). Deceiving and detecting deceit. En B.R. Schlenker (ed.), *The self and social life*, (pp 323-370). Nueva York: McGraw-Hill.
- DE PAULO, B. M., EPSTEIN, J. A., & WYER, M. M. (1993). Sex differences in lying: How women and men deal with the dilemma of deceit. *The Development of Display Rule Knowledge: Linkages with...*
- DEPAULO, B.M. (1994). Spotting lies: Can humans learn to do better? *Current Directions in Psychology Science*, 3, (3), 83-86.
- DERRIDA, J. (1995), Historia de la mentira: prolegómenos, en: <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/mentira.htm>.
- DESCARTES, R. (1637). *Discurso del Método y Meditaciones Metafísicas*, Traducción de M. García Lorente. Ed. Espasa Calpe (Colección Austral). [El texto está disponible en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes].
- DEWEY, J. (1992). *Naturaleza humana y conducta*. Brevarios. Fondo de Cultura Económica. México. 307 pp. (Org.1985).
- DEZA, M. J. (1993). La mentira en la Infancia. *Escuela en Acción*, 2, 22-23.
- DÍAZ -ESTEVE J. V. (2001): Hacia la evaluación de la Inteligencia Académica y del Rendimiento Escolar. *Ciencia y Sociedad*, Vol. XXVI, 2, 151-203.
- DÍAZ-AGUADO, Mª J. y MEDRANO, C. (1994). *Educación y Razonamiento Moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Mensajero. Bilbao.

- DICAPRIO, N. (1976) Teoría de la personalidad. México: Nueva Editorial Interamericana. pp. 208-310.
- DÖBERT, R. Y NUNNER-WINKLER, G. (1985). Moral Development and Personal Reliability: The impact of the family on two aspects of moral consciousness in adolescence, en M.W. Berkowitz y F. Oser. Moral Education: Theory and Application. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates; pp. 147-174.
- DUNN, J., Y COLS. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*. 62, 1352-1366.
- DURKHEIM, E. (1947). La educación moral. Buenos Aires, Losada. En Puig Rovira. J.M. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm> (Consultado mayo 2005).
- DURKHEIM, E. (1995). Las reglas del método sociológico, Alianza Editorial, Madrid.
- ECHEVARRIA, A., PÉREZ, D. (1989). Emociones: perspectiva psicosociales. Edit. Fundamentos. Madrid.
- EGAN, K. (1991). La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Madrid: Morata.
- EISENBERG, N. y FABES, R.A. (1990). "Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior". *Motivation and Emotion*, Vol.14, Nº 2, 131-149. <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi3-1/mestre1/mestre.htm>.
- EISNER, E.W. (1987). Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona: Martínez Roca.
- EKMAN, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. (Org. 1971).
- EKMAN, P. (1991). Cómo detectar mentiras: Una guía para utilizar en el trabajo, la política y la pareja. D. F., México: Paidós.
- EKMAN, P. (1999). Por qué mienten los niños. Barcelona: Paidós.
- EKMAN, P. y FRIESEN, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotic*, 1, 49- 98. development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- EKMAN, P.; O'SULLIVAN, M. Y FRANK, M.G. (1999). A few can catch a liar. *Psychological Science*, 10, (3), 263-266.
- ELLIOT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- ERIKSON, J.M. (1988). Sabiduría y los sentidos. Nueva York: W.W. Norton.
- ESCÁMEZ, J. GARCÍA, R. Y SALES, A. (2002). Claves educativas para escuelas no conflictivas. Barcelona. Idea Books.
- ESCÁMEZ, J.; GIL, R. (2002) La educación de la ciudadanía, Madrid.
- ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. (1988). La enseñanza de actitudes y valores. Valencia: Nau Llibres.
- ESCÁMEZ, J; GIL, R: (2001) La educación en la responsabilidad, Barcelona, Paidós.
- ESPINOSA, L. (2002). Las conexiones entre el desarrollo socio-emocional y la alfabetización en primaria. Publicación Kauffman sobre educación Primaria.Volumen 1, Nº 1.

- ESTEVE, R. J. (2005). Tesis doctoral. Estilos parentales y educación en valores. Universidad de Barcelona. http://64.233.183.104/search?q=cache:7AFq6PtFDD8J:www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX0719105091007/esteve.pdf+estilos+parentales+&hl=es&lr=lang_es (Consultada 12 de 2005).
- ESTRADA, C, y Col. (2002) [http://www.educ.com/index.php%252FMJC5FNLbCEsiTF% 252BCU](http://www.educ.com/index.php%252FMJC5FNLbCEsiTF%252BCU). (Consultada 14-3-2006).
- ESTRADA, C., CARDONA, M. & MONROY, D. (s.f). La mentira en el niño. consultado: el 10 de septiembre de 2003 de: http://www.puj.edu.co/fhumanidades/psicología/proyecto_sintesis/HIPERVINCULOS/DESARROLLO_HUMANO/DH00104a.htm.
- ETZIONI, A. (1996). Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias. Edición, Fondo de Cultura Económica, México.
- ETZIONI, E. comp. (1973). La revolución educativa. Barcelona: Paidós.
- FELDMAN, R. S y WHITE, J B. (1980). Detecting deception in children. *Jornal of communication*, 30,121-128.
- FELDMAN, R. S. (1983). In defense of children´s Lies: On Ethics and Methos of Stuying Children`Comunication of Deception. A paper presentd as part of a symposium at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal.
- FELDMAN, R. S. (1995). Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana. México: Editorial Mc Graw Hill. Tercera Edición.
- FERRARIS, M. (1999). La imaginación. Madrid: Visor.
- FERRARIS, M., (1999). Historia de la hermenéutica, Madrid, Akal, 2000.
- FLANAGAN, O. (1991). Varieties of Moral Personality, Harvard University Press.
- FLANAGAN O. (1992). En RORTY A. (1997) "The Moral Life of a Pragmatist" in *Identity, Character, and Morality* (Cambridge, MA: MIT Press 67- 89;
- FLANAGAN, O. (2003). Dormir, soñar y la evolución del pensamiento consciente. Publisher: Océano Publication Year.
- FLAVELL, J. H. (1984). El desarrollo cognitivo. Madrid: Aprendizaje Visor.
- FLAVELL J.H. (1990). La psicología evolutiva de Jean Piaget. Editorial Paidós.
- FLAVELL J. H. (2000). Development of children´s knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioural Development*. Volume 24, Number 1 / March 1.
- FLAVELL, J. H., BEACH, D. R., y CHIRRSKV, J. M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development*.
- FLAVELL, J. H., Y MILLER, P. (1998). Social cognition. En Adrián J. E. et al. Relaciones entre lenguaje y desarrollo socio-cognitivo en niños preescolares. *Fundació Caixa-Castelló* (PIB97-12).
- FLAVELL, J.H. y WELLMAN, H.M. (1977). Metamemory. En R.V. Kail, Jr. y W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FODOR, J. (1985). La modularidad de la mente. Madrid: Morata (Ed original 1983).

- FOX, D. J. (1981): El proceso de investigación en educación. Pamplona, EUNSA.
- FRAGASSI I. S. (2002). <http://www.campodepsicologia.com/> (consultado 12-09-2005).
- FRONDIZI, R. (1958) ¿Qué son los valores? Introducción a la axiología. México: Fondo de Cultura Económica; 1992, 3ª ed.; pp. 11-47; 49-189.
- GAMBLE, W. (2001). Mentira o consecuencias: una mirada a la mentira. Universidad de Cincinnati. <http://www.uc.edu/news/ebriefs/lie.htm>.(Consultada mayo 2005).
- GARCÍA HOZ, V.; PÉREZ JUSTE, R. (1989) La investigación del profesor en el aula. Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA, R. (2000). El conocimiento en construcción: de las formulaciones de Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.
- GARDNER, H. (1982). Psicología de desarrollo: Una introducción. Boston internacional.
- GARDNER, H. (1983). Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- GARFIELD y cols (2001). Social Cognition. Language acquisition and The Development of the Theory of Mind. *Mind and Language* 16, 494-541.
- GENYUE FU, KANG LEE, CATHERINE ANN CAMERON, FEN XU, (2001). Clasificación y evaluación de adultos chinos y canadienses de la verdad y la mentira sobre comportamientos prosociales y antisociales. *Revista de Psicología Transcultural*, Vol. 32, nº 6, 740-747. Western Washington University.
- GERGEN, KENNETH J., (1991). El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo. Barcelona: Paidós.
- GERVILLA, E. (1993). Los valores de la LOGSE. Enseñanzas de régimen general. Bordón.
- GERVILLA, A. (1980). El lenguaje y el pensamiento del niño. La mentira infantil. Málaga: ICE.
- GERVILLA, A. (1987). La mentira infantil. Madrid. Narcea.
- GERVILLA, A. (1994). Creatividad, Mentira Infantil Educación: Repercusiones sociales. Málaga: Innovare.
- GERVILLA, A. (1997). La imaginación infantil: su estudio a través de un test de historias. Málaga: Innovare.
- GERVILLA, A. (2000). ¿Es posible vivir sin mentir? ¿Nos autoengañamos? Madrid: Dykinson.
- GHEILER, M. (2000). La función tutorial y el sistema de tutoría. Lima: Biblioteca Peruana de Psicoanálisis.
- GIBBS, J.C. (1991). "Toward an Integration of Kohlberg's and Hoffman's Moral Development Theories". *Human Development*, 34, 88-104.
- GIL, J. A. (2003). Métodos de investigación en educación, volumen III. Madrid: UNED.
- GILLIGAN, C. (1982). La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino. Fondo de cultura económica. México.

- GILLIGAN, C. Y BENHABID (1987). Teoría feminista y teoría crítica. València, Edicions Alfons El Magnànim.
- GIMENO, J. (1999). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- GINZO, A. (2002). El legado clásico. En torno al pensamiento moderno y la Antigüedad clásica. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- GIORDAN, A. (2002). Teorías contemporáneas del aprendizaje. LDES. Laboratorio didáctico y epistemológico de las ciencias. Traducción: Mariana Sanmartino. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/esp/rech/th_app.E.htm (Consultada 15 enero 2004).
- GIROUX, H. A. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
- GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. La orientación educativa en la Educación Infantil y Primaria. I.S.B.N.: 84-235-2188-9.2001. http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/orien_educ.pdf. (Consultada 21 mayo 2004).
- GOLEMAN, D. (1995). Emotional intelligence. Nueva York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (1997). El punto ciego. Psicología del autoengaño. Barcelona: Plaza y Janes.
- GOMÁ, F. (1989). Scheler y la ética de los valores, en Camps, V. [ed.]. Historia de la ética. Barcelona: Crítica; pp. 296-326.
- GOMEZ DE LIAÑO, I. (1989), La mentira social, Tecnos, Madrid.
- GÓMEZ, J. C. Y NÚÑEZ, M. (1998). La mente social y la mente física: Desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 84, 5-32.
- GONZÁLEZ L, F. (1994). Temas transversales y educación en valores. Madrid: Alauda; Anaya, 2ª ed.
- GONZÁLEZ L, F. (2005). Teoría, aplicación y evaluación. Madrid, Pirámide.
- GONZÁLEZ, M. C. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: Eunsa.
- GORDILLO, M. V. (1992). Desarrollo moral y educación. Pamplona: Eunsa.
- HABERMAS, J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Edit. Península. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1991). Escritos sobre moralidad y eticidad. Introducción de Manuel Jiménez Redondo. Paidós/I. C. E-UAB. Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1996). Textos y contextos. Ariel. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1999). Teoría y praxis. Altaza. Madrid.
- HABERMAS, J. (2003). Discurso en la entrega del Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales.
- HALA, S.; CHANDLER, M. Y FRITZ, A. (1991). Fledging theories of mind: deception as a marker of three-years-olds' understanding of false belief. *Child Dev.*, 62, 83-97.

- HAPPÉ, F. (1994). *Autism: an introduction to psychological theory*. London: UCL Press.
- HARD Y JAKSON D. (1999.) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- HARRIS, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.
- HARRIS, P. L. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: Evidence for a universal conception of mind. *Child Development*, 62, 460-467.
- HARRIS, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- HARRUD, B. (2006) *¿La Evolución de la Mentira?* Apologetics Press, Inc. <http://www.apologeticspress.org/espanol/articulos/2851> (Consultada 2-9-2006).
- HARTSHORE, H., & MAY, M. A. (1930). *¿Por que unos niños mienten y otros no?*<http://www.movilizacioneducativa.net/capitulibro.asp?idLibro=62&idCap=2>
- HARTSHORNE, H. Y MAY, M.A. (1928). *Studies in the nature of character*. New York: Macmillan.
- HAZARD, P. (1991). *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*, Guadarrama, Madrid.
- HENDERSON, D. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- HERSH, R; REIMER, J & PAOLITTO, D (1984) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid. Visor.
- HOBSON, R. P. (1991) *El autismo y el desarrollo de la mente*. Alianza. Madrid. 1995.
- HOFFMAN, M.L. (1991): "Commentary". *Human Development*, 34, 105-110.
- HOFFMAN, M.L. (1992): "La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral". En Eisenberg, N. & Strayer, J.: *La empatía y su desarrollo*. Biblioteca de Psicología. Desclée de Brouwer. Bilbao, pp.: 59-93.
- HOFFMAN, M.L.; PARIS, S. Y HALL, E. (1996) *La psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España. (Vol. 2).
- HOYER, W. J. & RYBASH, J. (1995). Characterizing adult cognitive development. *Journal of Adult Development*, 1(1), 7-12.
- HUGHES, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233-253.
- HUMPHREY, N., (1995). *La mirada interior*, Madrid. Alianza.
- HUSSERL, E. (1985). *Investigaciones lógicas*. Alianza. Madrid. p. 478, en NICOLÁS, J. A, y FRÁPOLI M. J. (1997) *Teorías de la verdad del siglo XX*. Tecnos. Madrid.
- INFORME ANUAL DE LA CAIXA (2004). <http://www.lacaixa.comunicacions.com/se/igja.php?idioma=cat> (Consultado febrero 2005).
- INFORME JAÉN (2004). Dirección Provincial de Jaén.
- JACKSON, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JOPIA, D. (2002) <http://enlaces.uantof.cl/orientadores/mentira.>(Enero 2005).
- JORNADAS SOBRE VALORES. Madrid 1 y 2 de marzo 2002.IES. Virgen de la Paloma. http://www.madrid.org/consejo_escolar/publicaciones/jornadas.pdf (Consultada 20 de marzo 2005).

- JUÁREZ, J. R. (2004). Tesis doctoral. La credibilidad de los niños en supuestos abusos sexuales: indicadores psicosociales. Universidad de Gerona. (En línea) http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UdG/AVAILABLE/TDX-0916104-162602/tjrjl.pdf (Consultada 27 de enero 2005).
- KARMILOFF-SMITH, A., (1994). Más allá de la modularidad, Madrid: Alianza.
- KEATHING Y HELPMAN (2002). Early Years Study en F Report children.gov.on.ca. (Consultada junio 2005).
- KEATS y col. (1983). Parents, friends, siblings, and adults: Unfolding referent other importance data for adolescents. *International Journal of Psychology*, 18 (3-4), pp. 239-262.
- KEENAN, J. (2004): Todos los seres humanos mienten, en D'Aurizio, (2004) Apologetics Press :: Creación vs. Evolución
- KEIL F.C. (1992). Concepts, Kinds, and Cognitive Development . books.google.com. (21-4-2005).
- KELMAN, (2004). Acatamiento, identificación e interiorización: tres procesos de la modificación de actitudes. En Proshansky, H. y Seidenberg, B., 179-189.
- KOHLBERG, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization, en D. Goslin. *Handbook of socialization*. Chicago: RandMcNally; pp. 347-380.
- KOHLBERG, L. (1976). Moral stage and moralization: the cognitive- developmental approach, en T. Lickona [ed.] *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Edit. Desclée. Bilbao.
- KOHLBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A. (1997). *La educación moral*. Edit. Gedisa. Barcelona.
- LA FRERIERE P.J. (1988). The ontogenery of tactical deception in humans .In R. W. Byrne & Whiten (eds), *Machiavelian Intelligence: Social Expertise and the Evolution of Intellect in Monkeys, Apes and Humans* Oxford University Press.
- LAPIDUS, J. (2005). La mentira infantil. Tesina de investigación .Universidad de Belgrado. Buenos Aires., http://www.ub.edu.ar/investigaciones/tesinas/163_lapidus.pdf (Consultada 23 de septiembre de 2005).
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- LE GAUFEY (2006). : "Para una lectura crítica de las fórmulas de la sexuación", en *Opacidades* Nº 4, revista de la Ecole lacanienne de Psychanalyse.Bs As.
- LE GOFF, J. (2001). Heurs et malheurs de la mondialisation. En *Mondialisations et inégalités*. Cahiers français No. 305, Novembre-décembre, Paris, Francia: La documentation Française, 3-6.
- LE SENNE, R (1973). *Tratado de Moral General*. Madrid. Gredos. 1957. Ed. Sudamericana.
- LEBOVICI, S. (1988- 1993) *La histeria en el niño y en el adolescente: Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente*. (Vol. 3, pag. 166- 181) Lebovici, S. Diatkine, R. y Soulé, M. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

- LEE, K., CAMERON, C.A., XU, F., FU, G, Y BOARD, J. (1997). Evaluaciones de los niños chinos y canadienses de la mentira y de verdad-decir. *Desarrollo del niño*, 64, 924-924.
- LEE, K. (1999, Ed.). *Lector de Blackwell en el desarrollo cognoscitivo*. Oxford, Reino Unido.: Blackwell.
- LEE, K. (2001). *Pequeños mentirosos: desarrollo de la mentira en distintos contextos sociales*. Toronto. Canadá.
- LEE, K. CAMERON, C., DOUCETTE, J. Y TALWAR. V. (2002) Fantasmas e invenciones: detección del niño de mentiras inverosímiles. *Desarrollo del Niño*, Noviembre/Diciembre 2002, Vol. 73, nº 6, Páginas 1688-1702.
- LEE, K., (2005) //www.oise.utoronto.ca/ICS/KangLee. htm&sa=X&oi=translatel=en&=http:&resnum=1&ct=result&prev=/search%3Fq%3DLEE%2B%2B%2BKang%26hl%3Des%26lr%3D%26sa%3DG.(Consultada 5-2005).
- LEE, K., ESKRITT, M., SYMONS, L. A., & MUIR, D. W. (1998). Children's use of triadic eye gaze information for "mind reading." *Developmental Psychology*, 34, 525-539.
- LEEKMAN, S. R. (1991). Jokes and Lies: Children's understanding of Intentional falsehood. In Whiten, A. (ed) *Natural theories of Mind. Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading*. Oxford. Brasil Blacwell.
- LESLIE, A. M., BARON-COHEN, S., FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a «theory of mind»? *Cognition* 37-46.21.
- LESLIE, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- LEUNG A.K, ROBSON W Y LIM S.H. (1992). Lying in children. *Journal of the Royal Society of Health*, 112, (5), 221-224.
- LEVAV, M. (2005). Neuropsicología de la emoción particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología* 5, (en línea) <http://www.revneuropsi.com.ar/pdf/levav.pdf> (Consultada 21 enero 2006).
- LEWIS, M y Cols. (1989). Decepción in 3 year olds. *Developmental Psychology* 25(3), 439-443.
- LEWIS, M. (1993). The development of deception. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *Lying and deception in everyday life* (pp. 90-105). New York: Guilford.
- LEWIS, M., FEIRING, C.Y WEINRAUB, M. (1981). The fathers as a member of the child's social network, en M. Lamb (ed.) *The Role of the Father in Child Development*. Nueva York: Willey; 2ªed.
- LEWIS, M., STRANGER, C., & SULLIVAN, M. W. (1989). Deception in 3-yearolds. *Developmental Psychology*, 25, 439-443.
- LEWIS, M., Y MICHALSON, L. (1983). *Children's emotions and moods*. Nueva York: Plenum.
- LEWIS, M., Y SAARNI, C. (1985). Culture and emotions. En M. Lewis y C. Saarni (Editores), *The Socialization of emotions* (páginas 117-139). Nueva York: Plenum.
- LICKONA, T, (1985). "Raising good children", Bantam Books, New York,

- LICKONA, T. (1991b). «An integrated approach to character development». In J.S. Benninga (Ed.), *Moral, character, and civic education in the elementary school* (pp. 67-83). New York: Teachers College Press.
- LICKONA, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- LICKONA, T. (1993). «The return of character education». *Educational Leadership*.
- LICKONA, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of moral education*, 25, 93-100.
- LIVINGSTONE, D. (2005). La evolución favorece a los mentirosos frente a los honestos. <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2005/10/21/neurociencia/1129916821.html>
- LUQUET, G. H. (1984): *El dibujo infantil*. Editorial Médica y Técnica. Madrid.
- MADRID, D. (2003). *La mentira infantil: diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Tesis Doctoral, Málaga. Universidad de Málaga.
- MADRID, D. (2005). *¿Los pequeños mienten?* Dykinson. Málaga.
- MARINA, J.A. (2001). "El hombre feliz. O la fecundidad compartida" del libro *Ser hombre*. (Varios autores compilado por Pepa Roma) Anagrama. Madrid.
- MARINA, J.A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Edit. Anagrama. Barcelona.
- MARSH V. (2005). El cerebro conoce la intención de las acciones ajenas, interlink@enlaceweb.net (consultada abril 2006)
- MARTÍ, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- MARTÍ, E. (Compilador). (1997). *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN, C (1985). *El cuento de nunca acabar, apuntes sobre la narración, el amor y la mentira*. Barcelona: Destino.
- MARTÍN, J. (2004). *Educación en valores*. Colectivo Paideia Mérida. (En línea) <http://www.paideiaescuelalibre.org/Textos%20publicados%20en%20web/Educacion%20en%20valores.doc> (Consultada 26 marzo 2005).
- MARTÍNEZ, M (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.
- MARTÍNEZ, M. (Cood.), (1996). *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona, ICE de U. B.
- MARTÍNEZ, M. y TEDESCO A. (2003). *La educación, valores y cohesión social*. Revista de OIE. (En línea) (Consultada julio 2004): <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia05/reflexion05.htm>
- Mc LUHAN, H. (1984). *Teoría de la Imagen*. Barcelona España. Editions Grawn out, S. A. Lausanne.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and Society*. Chicago: University of Chicago Press [trad. en español: *Espíritu, Persona y Sociedad: Desde el punto de vista del conductismo Social*. Buenos Aires: Paidós, 1950].
- MEC (1992): *Orientación y tutoría*. Madrid: MEC.

- MEDINA, J. (2004). Pedagogía de los valores. Una didáctica de los valores: dignidad humana, criterio y justicia según algunos autores clásicos. Revista de OIE. (En línea) http://www.google.es/search?hl=es&q=clarificaci%C3%B3n+de+valores+medina+2000&btnG=B%C3%BAqueda&meta=lr%3Dlang_es (Consultada 25 enero 2005).
- MEDINA, S., LEÓN, J.M., JM. Y GIL, F. (2000). El entrenamiento en habilidades sociales: Un instrumento para la integración social de las personal ciegas. Entrenamiento en habilidades sociales en MP García Vera, J Sanz, F Gil - Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención, 1998.
- MEDRANO, C. (1994). Razonamiento y conducta moral, enfoque narrativo, historias de vida. Bilbao, Mensajero.
- MEDRANO, C. (2004). Variables cognitivas en el desarrollo de los valores y el conocimiento social (en línea) <http://www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-06.pdf> (Consultada 21 de marzo de 2005).
- MENDIETA, I. Y GOIKOETXEA J.M. (2003) Sociología de la mentira.,http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_ponencias/Mendiola.pdf.
- MESSER, A. (1969). Filosofía y educación. Buenos Aires: Losada.
- MESTRE, V.; SAMPER, P. Y FRÍAS, D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- MESTRE, V.; SAMPER, P. Y FRÍAS, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, (3), 445-458.
- MESTRE, V.; SAMPER, P.; TUR, A. Y DIEZ, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 4, 691-703.
- MONFORT, J. (1983). La mentira en el niño. *Comunidad Educativa*, 125, 1-8.
- MONFORT. M. Y JUÁREZ A. (2002). *El Niño que Habla*. Madrid, España Colección Educación Preescolar.
- MORALES, V. Y. (2005) Producción y uso de notaciones y su relación con el conocimiento de los estados mentales en niños de 3 a 6 años TDX-0613105-090631 Tesis Doctoral. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0613105-090631/>
- MOREIRA, M. y GRECA, I. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. (En línea)
- MORENEY Y KRAUS (1982). Preschool children's ability to identify and label emotions *Developmental Psychology*, 19, 405-413.
- MORENO, M; T. PAVÓN; G. SASTRE;.(1998). La complexitat en el desenvolupamen moral: la mirada feminista. En: *El femení com a mirall de l'escola*. Monogràfic Coeducación. Edit. Ajuntament de Barcelona. (Pág. 39-44).
- MOYA, J. L. (1993). La mentira en los niños. *Padres y maestros*, 188,8-10.
- MUSITU, G. Y CAVA, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- MUSITU, G., ROMÁN, J.M. Y GRACIA, E. (1988) *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor Universitaria.

- NICOLÁS, J. A Y FRÁPOLI M^a J. (1997) Teorías de la verdad del siglo XX. Tecnos. Madrid.
- NIEZTSCHKE, F. (1999). Sobre verdad y mentira. Ed. Tecnos, Madrid.
- NUCCI, L. (1985). "Children's Conceptions of Morality, Societal Convention and Religious Prescription." In *Moral Dilemmas: Philosophical and Psychological Issues in the development of Moral Reasoning*, edited by C. Harding. Chicago: Precedent Press.
- NUCCI, L. (1996). *Morality and the personal sphere of actions*. En: Reed, E. Et. al. *Values and knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- NUCCI, L. (2000) "The Promise and Limitations of the Moral Self Construct. " Presidential Address presented at the 30th annual meeting of the Jean Piaget Society: Society for the Study of Knowledge and Development, Montreal, Canada, June 3.
- NUCCI, L. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.
- NUCCI, L., E. TURIEL, (1983): and G. Gawrych E. "Children's Social Interactions and Social Concepts: Analyses of Morality and Convention in the Virgin ISLANDS." *JOURNAL OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY* 14 469-487.
- NUCCI, L.; SAXE, G. Y TURIEL, E. (2000). *Culture, Thought, and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- NUCCI, L. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge, England: Cambridge University Press, ISBN 0-5216-5232-4. <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/books.html> (Consultada 11 octubre 2005).
- NUNBERG H. Y FEDERN, E. (1980). Sobre la psicología de la mentira. Reunión científica del 7 de Abril de 1909. Acta 75: Las reuniones de los miércoles. Actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena. (Pág. 181- 193) Buenos Aires: Nueva Visión.
- NÚÑEZ B, M. (1993) Teoría de la mente metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid
- NUÑEZ M. Y RIVIÉRE A, (1994). Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural. *Estudios de Psicología*. ISSN 0210-9395, Nº 65-66.
- OJALVO, V., y VIÑAS, G. (2006). *La educación en valores en el contexto universitario*. La Habana: Palcograf.
- OLIVA A. (2004). El papel de la familia en la educación infantil. Universidad de Sevilla (en línea)
<http://www.pdipas.us.es/o/oliva/charla%20oviedo.doc>(Consultada 28 de septiembre 2004).
- ORTEGA P. (1986): «La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales». *Anales de Pedagogía*, 4, 187-201.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ V, R. (2004). *Familia y transmisión de valores*. Universidad de Murcia.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (1992). *La educación moral en la infancia y adolescencia*. Teoría de la Educación, 4, pp. 151-163.

- ORTIZ M^a J. y col. (1999). Desarrollo afectivo social. Madrid: Pirámide.
- ORWELL, G. (1984) *Rebelión en la granja*, Ediciones Destino: Barcelona, 1952/2003 [2^a impresión]. ISBN 8423334716.
- OSER, F. (1996). *Futuras perspectivas de la educación moral*, En Buxarrais, M. (2004) *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Desclée de Brouwer, S. A. Bilbao.
- PASCUAL- LEONE, y CASE R. en J. Delval (comp.). (1978). *Lecturas de Psicología del niño*. Madrid: Alianza.
- PAVON T. (2002). *El sentimiento de culpa en el desarrollo de la conducta moral*. Tesis Doctoral. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- PAVÓN, T. SASTRE, G., MORENO M.; (2003) *La construcción del razonamiento moral. El sentimiento de culpa*. Anuario de Psicología. Universidad de Barcelona. Volumen 34, nº 2.
- PELLEGRINO J.C. (s.f) http://www.jcpellegrino.com.ar/lectura_art/jcpdoc_26.htm
- PERARSKY, D. (1994): «Socratic teaching: a critical assessment», en *Journal of Moral Education*, 23 (2), pp. 119-134. (Org. 1977).
- PÉREZ D, E FRÍAS N, MESTRE E. (1996). *El cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest: baremos para su aplicación en población española*. *Psicológica: Revista de metodología y psicología experimental*, ISSN 0211-2159, Vol. 17, Nº 3, , Págs. 493-502.
- PERNER, J. (1991). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- PERNER, J.; WIMMER, H. (1985). «Jhon thinks that Mary thinks that...» Attribution of second-order beliefs by 5- to 10 year-old children. *Journal of experimental child psychology*. 39, 437-471.
- PERRY, B.D. (1995). *Evolution of symptoms following traumatic events in children*. [Abstract] *Proceedings of the 148th Annual Meeting of the American Psychiatric Association*, Miami.
- PESKINS, J (1992). *Ruse and representations. On children 's ability to conceal information*. *Developmental Psychology*, 28, 84-89.
- PETERSON, C.; SIEGAL, M. (1995). *Sordera, conversación y teoría de la mente*. *Diario del niño y de la psiquiatría*, 36 (3), 459-474.
- PIAGET, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella.
- PIAGET, J. (1962). *The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child*. *Bulletin of the Menninger clinic*. Vol.26, nº 3 (129-137).
- PIAGET, J. (1981). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- PIAGET, J. [et al.] (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- PIERCE (1992): "La teoría pro-oracional de la verdad". En Nicolás, J.A. y Frápolli, M. J.: *Teorías de la Verdad en el Siglo XX*. Madrid, Tecnos, 1997.
- Plan Anual del CEP de Úbeda (2005).
- PLEVYAK, L. (2002) *Enseñar honestidad a los niños, tan fácil como 1-2-3*. Universidad de Cincinnati. <http://www.uc.edu/news/ebriefs/lie.htm>. (Consultada mayo 2005).

- POLAK, A., & HARRIS, P.L. (1999). "Deception by young children following non-compliance". *Developmental Psychology*, 35, 561-568.
- POMAR FIOL, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- POTTEBAUM, G. (2002): *El embuste infantil, un medio de supervivencia*. Universidad de Cincinnati.
- POWELL, M. (2004). *Mejorar la credibilidad del testimonio del niño testigo en los tribunales: La importancia de centrarse en técnicas de preguntas*. Informe presentado en el seminario "Niños testigos - La mejor práctica para los tribunales" de la AIJA (Instituto Australiano de Administración Judicial).
- POWER, S.I. (1985). "Democratic moral education in the large public high school", en M. W. Berkowitz, JH Grych - *Journal of Moral Education*, 1998 - tiger.uic.edu
- POWER, S.I., HIGGINGS, A.; KOHLBERG, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- POZO, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I.; MONEREO, C. [coord.] (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- PRATS, J. (2004). *Técnicas y recursos para la elaboración de tesis doctorales: bibliografía y orientaciones metodológicas*. (En línea): http://www.ub.es/histodidactica/libros/Doctorat_%20Apunts%20metodologia%20i%20tecniques.pdf. (Consultada 30 de enero 2005).
- PREMACK D. Y WOODRUFF G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1, 515-526.
- PUIG, J. M. (1993). *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid: CL & E; pp. 7-23.
- PUIG, J. M; MARTINEZ, M. (1989) *Educación Moral y Democracia*. Barcelona: Laertes.
- PUIG, J.M. (1992). *Objetivos y orientaciones, Cuadernos de Pedagogía 201*. Barcelona. Graó.
- PUIG, J.M. (1995a). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- PUIG, J.M. (1995b). *Aprender a dialogar*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- PUIG, J.M. (2001). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- PUTNAM R. A. (ed.) (1997) "Some of Life's Ideals" in *The Cambridge Companion to William James* (Cambridge: Cambridge University Press,), 282-299.
- PUTNAM, H. (1988). *Representation and Reality*. The MIT Press, Cambridge. Mass.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1995): *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- REALE G. Y ANTISERI, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Herder, Barcelona. Recursos educativos para la formación del profesorado, http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/06_03.htm (Consultada 18 mayo 2004).

- REVENGA, S. M. (1992) Percepción de la Educación Familiar y desarrollo del razonamiento moral en el adolescente. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. [Tesis Doctoral].
- RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. Y SANS, A. (1995). Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- RÍOS, J.A. (1980). Bases psicopedagógicas de la educación ética, en J.A. Ríos. La educación ética. Madrid: Instituto Superior de Ciencias Morales.
- RÍOS, J.A. (1991). Configuración de la personalidad moral en la familia, en Toharia, J. J. [et al.] Crisis de valores y familia. Madrid: P. S.
- RIVAS, F. (2003). El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa. Barcelona: Ariel.
- RIVIÈRE, A y NUÑEZ, M. (1996). La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales. Buenos Aires. Aique.
- RIVIÈRE, A. (1991) Objetos con mente. Madrid: Alianza.
- RIVIÈRE, A., SARRIÀ, E., Y NÚÑEZ, M. (1994) El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En M. J. Rodrigo (Ed.), Contexto y desarrollo social (pp. 47-78). Madrid: Síntesis.
- RIZZOLATTI, G. (2005). "Las neuronas espejo te ponen en el lugar del otro" El país". 19-10-2005.
- ROBERT F, J. (2003). Comportamiento destructivo temprano. Boletín Departamento de Justicia de U. S. Oficina de Programas de Justicia. Oficina de Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999). Teorías y modelos de enseñanza: posibilidades y límites. Lleida: Milenio.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona. Málaga: Aljibe.
- ROKEACH, M (1973). The nature of Human Values. Nueva York: Free Press.
- ROLLINS, B, L. Y THOMAS, D.L. (1979). A theory of parental power and child complianc, en R.E. Cronwell y D.H. Olson [ed.] Power in Families. Nueva York: Halsted Press.
- RORTY, R. (1992): "La teoría pro-oracional de la verdad". En Nicolás, J.A. y Frápolli, M. J.: Teorías de la Verdad en el Siglo XX. Madrid, Tecnos, 1997.
- RORTY, R. (1996). Objetividad relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1. Barcelona. Paidós.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1996). Educación moral, postmodernidad y democracia. Editorial Trotta. Madrid.
- RUIZ, J.M. (2000). Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular. Madrid: Universitas.
- RUSSELL, B. (1984). Historia de la filosofía occidental, Espasa Calpe, Madrid.
- RUSSELL, J. JARROLD, C. POTE. D. (1994). Executive factors in preschoolers strategic deception British Journal of Developmental Psychology.
- SALMERÓN, C. A. M^a. (2000). Pluralidad razonable y educación moral. Nuevas. perspectivas sobre viejas paradojas. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

- Vol. 2, No.1, (en línea) Universidad de Barcelona. <http://redie.uabc.mx/contenido/vol2no1/contenido-salme.pdf> (Consultada septiembre 2004).
- SAMPER, P. (1999). Variables familiares y formación en valores. Valencia: Universidad de Valencia [tesis Doctoral].
- SARABIA, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En Coll y otros, Los contenidos de la Reforma. (pp. 133-170). Madrid: Santillana
- SARTORI, G. (1998). Homo videns. La sociedad teledirigida. Madrid. Taurus.
- SASTRE G. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género. Barcelona: Gedisa.
- SASTRE, G., MORENO, M.; PAVÓN, T. (1998). Cultura de género y diversidad en el desarrollo moral. En: "Educar" nº 22-23. Revista Dept., de Pedagogía Aplicada. UAB. Edit. Servei de Publicacions UAB. Bellaterra. Barcelona.
- SASTRE, G., MORENO, M.; PAVÓN, T. (2003). La construcción del razonamiento moral. El sentimiento de culpa. Anuario de Psicología. Universidad de Barcelona. Volumen 34, nº 2.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, en M.P. Zanna [ed.] Advances in experimental social psychology. Londres: Academic Press. (Vol. 25); pp. 1-65.
- SELMAN, R. L. (1989). El desarrollo socio cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. En Turiel, E; Enesco, I; Linaza, J [comp.] El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza; pp. 101-125.
- SHAPIRO, L. E. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros. Buenos Aires: Grupo Zeta.
- SHERIF, M. Y SHERIF, C. (1964). Reference Groups: Explorations into Conformity and Derivation of Adolescent. Nueva York: Harper and Row.
- SIEGAL, M. Y PETERSON, C. (1998). Preschooler's Understanding of lies and innocent and innocent and Negligent Mistakes. *Developmental Psychology*,(2),332-341.
- SIEGLER, R. S. (1989). Mecanismos del desarrollo cognoscitivo. *Revisión anual de la psicología*, 40, 353-379.
- SIMÓN, M. I.; TRIANA, B Y GONZÁLEZ, M^a J. (1998). Vida familiar y representaciones de la familia, en Rodrigo, M^a J. y Palacios, J. [coord.] Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza Editorial; pp.297-315.
- SMITH, T. E. (1981). Adolescent agreement with perceived maternal and parental educational goals. *Journal of Marriage and the Family*, 43, (1), pp. 85-93.
- SMITH, T.E. (1982). The case for parental transmission of educational goals: The importance of accurate offsprings perceptions. *Journal of Marriage and the Family*, 44, (3), pp. 661-674.
- SODIAN, B., "The Development of Deception in Young Children," *British Journal of Developmental Psychology*, 9 (1991): 173-88.,
- SOTILLO, M Y RIVIERE, A. (2001). Cuando los niños usan las palabras para engañar: la mentira como instrumento al servicio del desarrollo de las habilidades de inferencia mentalista. *Infancia y Aprendizaje*. 24 (3), 291-305.

- SROUFE, L. A., JACOBVITZ, D., MANGELSDORF, S., DE ANGELO, E. Y WARD, M. J. (1985). Generational boundary dissolution between mothers and their preschool children: A relationship systems approach. *Child Development*, 56, pp. 317-325.
- STAROBINSKI, J. (1983). Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo, Taurus, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1967). Culture and education. Londres: Nelson and Sons.
- STENHOUSE, L. (1981). La investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- STEPHENSON, J. LING. BRUMAN. (2001). Maxine Cooper. Compiladores. Los valores en la educación. Gedisa S.A. Barcelona.
- STERN Y STERN (1909) en Villanueva y col., La competencia infantil de engañar http://www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/c172.htm
- STERNBERG, R. J.; SPEAR-SWERLONG, L. (1999). Enseñar a pensar. Madrid: Santillana.
- STOTT, F. (1999) La verdad sobre la mentira. Revista "padres e hijos".Amexpas. Méjico.
- SUTTER, J. M. (1976) Los niños mentirosos. Barcelona: Planeta.
- TALIZINA N. F. (2000) Manual de psicología pedagógica. México, Universidad Autónoma. San Luís Potosí.
- TALWAR V. Y LEE, K (2002). Desarrollo de la mentira para esconder una trasgresión: el control de los niños del comportamiento expresivo durante el engaño verbal. Queen's University, Kingston, Ontario, Canadá. *Revista Internacional de Desarrollo Conductual*, 2002, 26 (5), 436-444.
- TAYLOR, CH. (1994). La ética de la autenticidad. Barcelona: Paidós; ICE; UAB.
- TAYLOR, CH. (1996). Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna, Paidós, Barcelona.
- THIRY, B. (1990). Idéologie. En A. Jacob [dir.] *Encyclopédie philosophique universelle*. París: PUF; (vol. II); pp.1213-1220.
- THORNDIKE, E. L. (1966). Aprendizaje humano, Cambridge, Mass.: MIT, EU, Pardo R., N, A.
- TIERNO, B. (2001). Psicología práctica de la vida cotidiana. Ediciones Temas de hoy. SA, Madrid, España.
- TISON, B. (2001). The lying child, culpable or victim? *Soins Pédiatrie. Puericulture*, 201,25-28.
- TORRES, J. (1962). Problemática de la Mentira Infantil. Por qué, cuándo y cómo mienten los niños. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 3(2) ,267-324.
- TORRES, J. (1994). El currículum oculto. Madrid: Morata.
- TOURINÁN, J. M. y SANTOS, M. A. (Eds.) (1999) Interculturalidad y educación para el desarrollo..Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- TROLL L.E., NEUGARTEN, B.L. Y KRAINES, R.J. (1969). Similarities in values and other personality characteristics in college students and their parents. *Merril- Palmer Quarterly*, 15, pp. 323-336.

- TURIEL, E. (1984). El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid: Editorial Debate
- TURIEL, E. (1989). Desarrollo moral. Morata Madrid. Ed. (1979).
- TURIEL, E. (2002). The culture of morality. Social development, context, and conflict. Cambridge: Cambridge University Press.
- TURIEL, E., ENESCO, I. LINAZA, J. (1989). El mundo social en la mente infantil. Madrid. Alianza Psicología.
- UNYCO. CEACU. (2004) ¿Qué televisión ven los niños? Madrid. sondeohabitosconsumotfnewtecnologias.pdf)
- VALERA, J. (1958). Obras completas, Friedrich Nietzsche. Editorial Aguilar.
- VALERO, L. F. (1992) Aproximación a una educación en valores. Barcelona: PPU.
- VALLES, M. S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- VALLS, J. (1992) El desarrollo total del niño. Madrid: Palabra.
- VARIOS. La inteligencia emocional en la casa y en la escuela. (En línea) <http://www.educa.rcanaria.es/usr/lujose/iecasaescuela.htm>(Consultada 13 febrero 2005).
- VEXLER. D. I (2002). La tutoría [http://www.mailxmail.com/curso/ vida/tutoriaeducativa/capitulo2.htm](http://www.mailxmail.com/curso/vida/tutoriaeducativa/capitulo2.htm)(Consultada enero 2005).
- VIGOSTKY, L. S. (1981) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires. La Pleyade.
- VILLALAIN, J. L. (1991). Los valores dominantes de la sociedad española de los 90: Su progresiva homogenización y su polarización en el mundo de lo privado. Revista de Educación, 297, pp. 275-291.
- VILLANUEVA, L. (1998). Tesis doctoral: El rechazo entre iguales y la comprensión infantil de los estados mentales. Universidad Jaime I. (En línea) http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0804103102048/villanueva.pdf (Consultada 9 septiembre 2004).
- VILLORO, L. (2005). Historia y Filosofía de la Ciencia Ed. Siglo XXI Editores.
- VITZ, P. C. (1990). "The Use of Stories in Moral Development: New Psychological Reasons for an Old Educational Method." American Psychologist. 45, 709-720.
- WALKER, L. Y TAYLOR, J.H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. Child Development, 62, pp. 264-283.
- WALTERS, G. C. Y GRUSEC, J.E. (1977) Punishment. San Francisco: W.H. Freeman.
- WALTERS, L. H. (1982). Change and its impact on the variables of interest. Journal of Marriage and the Family nov., pp. 840-850.
- WASSERMANN, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires : Amorrortu.
- WEAVER, B. (2004). Un testimonio competente requiere entrevistadores competentes Los niños pueden aportar detalles precisos de abusos cuando se les pregunta adecuadamente. Director de Comunicaciones de APS (Sociedad Psicológica Americana) 16ª Convención Anual, Diciembre.

- WELLMAN, H. M., HARRIS, P. L., BANERJEE, M. Y SINCLAIR, A. (1995). Early understandings of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 117-149.
- WELLMAN, H.M. (1990). *The Child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- WELLMAN, H.M., CROSS, D., Y WATSON, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind Development: The Truth about False Belief Child Development 72 (3), 655-684. doi:10.1111/1467-8624.00304.
- WERTSCH, J (1998). Vigostky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
- WHITBECK, S.B. Y GECAS, V. (1998). Value attributions and value transmission between parents and children. *Journal of marriage and the family*, 50, pp. 829- 840.
- WHITEN, A., Y BYRNE, R. W. (1988). Tactical deception. *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 233-273. En Morales 2005.
- WHITEN, A.; & BYRNE, R.W. (1988). "Tactical deception in primates". *Behavioral and Brain Sciences* 11.
- WHITTE, F.A. (1996). Family Processes as predictors of adolescent's preferences for ascribed sources of moral authority: a proposed model. *Adolescence*, 31, pp. 133-144.
- WILDE, O. (2000). *La decadencia de la mentira*. Madrid: Editorial Siruela.
- WIMMER, H. y PERNER, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- WIMMER, H., GRUBER, S & PENNER, J. (1984). Young children's conception of Lying: Moral Intuition and the Denotation and Connotation of "to lie". *Developmental Psychology*. 21 (6), 993-995.
- WITTGENSTEIN J. (2000). *Sobre la certeza*. Barcelona, Gedisa,. {ISBN 84-7432-295-2}
- WOOLLEY Y PHELPS (1994): Encontrar una relación entre el pensamiento y el conocimiento fantásticos del mundo real. http://translate.google.com/translate?hl=es&sl=en&u=http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/Class/Psy158H/PrevHonors/Z05/thesis_intro.
- WOOLLEY, J. D. & WELLMAN, H. M. (1992) Children's conceptions of dreams. *Cognitive development* 7,365-380.
- YELA, M. (1984). Prologo, en J.A. Ríos. *Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre; pp. 9-17.
- YOUNNIS, J. (1981). Moral development through a Theory of social construction: An analysis. *Merril-Palmer Quarterly*, 27, pp. 385-403.
- ZELEDÓN, M. P. (2004) Tesis doctoral, *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Barcelona, (en línea) http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0401105-094909//00.PREVIO.pdf

- ZINS, Joseph E. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success Foundations of Social and Emotional Learning (En línea <http://www.casel.org/downloads/T3053c01.pdf> (Consultada 17 septiembre 2005).
- ZUBIRI, X. (1963). Nuestra situación intelectual, en Id., Naturaleza, Historia, Dios. Editora Nacional, Madrid, pp. 3-31.

Quinta Parte: Anexos

RELACIÓN DE CENTROS**MUESTREO ALEATORIO SIMPLE** Tamaño de la muestra: 144**COLEGIOS PÚBLICOS**

Baeza

- San Juan de la Cruz:
 - o 3 años: 2, 10, 15, 16, 21
 - o 4 años: 16, 19, 20
 - o 5 años: 12
- Antonio Machado:
 - o 3 años: 41, 51
 - o 4 años: 18, 29, 49, 56, 57
 - o 5 años: 6, 38, 65
- Ángel López Salazar:
 - o 3 años: 13, 21
 - o 4 años: 22, 25, 29
 - o 5 años: 17

Begijar

- Ramón Mendoza:
 - o 3 años: 18, 19
 - o 4 años: 8, 12
 - o 5 años: 8, 23, 28, 30

Canena

- Ntra. Sra. De los Remedios
 - o 3 años: 11, 14, 19
 - o 4 años: 5
 - o 5 años: 15

Ibros

- Ntra. Sra. De los Remedios
 - o 3 años: 32
 - o 4 años: No ha salido ninguno
 - o 5 años: 13

Iznatoraf

- Sto. Cristo de Vera Cruz: No ha salido ninguno

Lupión

- Ntra. Sra. De Lorite
 - o 3 años: 1, 2 16
 - o 4 años: No ha salido ninguno
 - o 5 años: 4, 13, 31

Rus

- San Ginés de la Jara
 - o 3 años: No ha salido ninguno
 - o 4 años: 26
 - o 5 años: 12, 14

Torreperogil

- Ntra. Sra. De la Misericordia
 - o 3 años: 11, 20
 - o 4 años: 7, 10, 14, 27, 28
 - o 5 años: 2, 26
- Pero Xil
 - o 3 años: 3, 16, 33, 36, 46
 - o 4 años: No ha salido ninguno
 - o 5 años: No ha salido ninguno

Úbeda

- Santísima Trinidad
 - o 3 años: No ha salido ninguno
 - o 4 años: 6, 14, 34
 - o 5 años: 1, 28
- Virgen de Guadalupe
 - o 3 años: 24, 43
 - o 4 años: 22, 62
 - o 5 años: 43, 44
- Sebastián de Córdoba
 - o 3 años: 18, 22, 35, 45, 47, 50
 - o 4 años: 8, 12
 - o 5 años: 7, 9, 28, 42, 45

- Juan Pasquau
 - o 3 años: No ha salido ninguno
 - o 4 años: No ha salido ninguno
 - o 5 años: No ha salido ninguno

Villacarrillo

- Ntra. Sra. Del Rosario
 - o 3 años: 8, 9
 - o 4 años: 3, 24, 36
 - o 5 años: 13, 18, 25
- La Fresnedilla
 - o 3 años: No ha salido ninguno
 - o 4 años: No ha salido ninguno
 - o 5 años: No hay
- Pintor Cristóbal Ruiz
 - o 3 años: 15
 - o 4 años: No ha salido ninguno
 - o 5 años: No ha salido ninguno

Villanueva del Arzobispo

- Ntra. Sra. De la Fuensanta
 - o 3 años: 22, 23
 - o 4 años: 18, 36, 49
 - o 5 años: 5, 41

COLEGIOS CONCERTADOS

Úbeda

- Salesianos
 - o 3 años: 6,
 - o 4 años: 5, 17
 - o 5 años: No ha salido ninguno
- Safa
 - o 3 años: 6
 - o 4 años: 11, 28, 44
 - o 5 años: 19

- Milagrosa
 - o 3 años: 20
 - o 4 años: 5, 33
 - o 5 años: 36, 41

Baeza

- Filipenses
 - o 3 años: 2
 - o 4 años: 4
 - o 5 años:10

Villacarrillo

- Mercedarias
 - o 3 años: 2
 - o 4 años: 15
 - o 5 años:1
- Safa
 - o 3 años: 21
 - o 4 años: 9, 14, 19
 - o 5 años:6, 14, 17, 21, 23

Villanueva

- Cristo Rey
 - o 3 años: 4
 - o 4 años: 5
 - o 5 años: 3, 7
- Safa
 - o 3 años: 4, 9, 16
 - o 4 años: 11
 - o 5 años: 18

Questionarios

CUESTIONARIO: "PINOCHO" (Anexo 2)

1.- ¿Qué hizo Gepetto en su taller de juguetes?

- Un mueble.
- Un muñeco de madera.
- Un reloj.

2.- ¿Como se llamaba el muñeco?

- Gepetto.
- Pinocho.
- Pepito Grillo.

3.- ¿Qué quería Gepetto el carpintero?

- Salir de paseo.
- Tener dinero.
- Tener un niño.

4.- ¿Qué le hizo el Hada Azul a Pinocho para que Gepetto se pusiera contento?

- Le dio un tirón del sombrero.
- Le regalo unos zapatos.
- Le dio un toque con la varita mágica.

5.- ¿Que pensó Gepetto al darse cuenta de que se movía el muñeco de madera?

- Que estaba soñando.
- Que estaba muy nervioso.
- Que estaba viendo una película.

6.- ¿Qué dijo Gepetto al darse cuenta de que esta vivo?

- ¡Por fin! ¡Tengo un niño mío!
- ¡Qué buen tiempo hace hoy!
- ¡Qué bien trabajo mis juguetes!

7.- ¿Dónde mandó Gepetto a Pinocho?

- A la compra.
- A la escuela.
- De paseo.

8.- ¿Qué le pasó a Pinocho camino de la escuela?

- Se deja convencer por unos malos amigos.
- Se fue a la escuela con unos buenos compañeros.
- Se puso muy triste y empezó a llorar.

9.- ¿Dónde se quería ir, Pinocho, cuando lo encerraron en la jaula?

- Al parque con sus amigos.
- A su casa con su papá.
- Al teatro de marionetas.

10.- ¿Quién vino a salvarlo?

- Juan el Honrado y Gedeón.
- El Hada Azul y Pepito.
- Strómboli, el dueño del teatro.

11.- ¿Qué le pasó a Pinocho?

- Le creció la nariz.
- Se le cayó el sombrero.
- Se le puso la cara roja.

12.- ¿Por qué le pasó eso a Pinocho?

- Por comer chocolate
- Por decir mentiras
- Por dormirse

13.- ¿Qué es una mentira?

- No hacer caso a las personas
- Engañar a otras personas para no decir la verdad
- No hacer las fichas del "cole"

14.- ¿Qué prometió Pinocho al ver que le había crecido la nariz?

- No diré más mentiras.
- No comeré más caramelos.
- No faltaré al "cole".

15.- ¿Qué hizo Pinocho al verse fuera de la jaula y de vuelta a la ciudad?

- Se deja convencer otra vez por Juan el Honrado Gedeón
- Se va a su casa con su padre.
- Se va con Pepito Grillo.

16.- ¿Cómo se portó Pinocho?

- Se dejó convencer por otros y no hizo caso de su papá.
- Se fue al colegio y estuvo muy atento.
- Se durmió en el parque.

17.- ¿Qué le pasó a Pinocho al volverse a ir otra vez y mentir nuevamente?

- Le dieron un regalo.
- Le crecieron unas orejas de burro.
- Le creció la nariz.

18.- ¿Cómo termina la historia?

- Se quiere quedar en la Isla de la Diversión.
- Se quiere ir con Juan el Honrado y Gedeón.
- Se quiere ir con su papá a su casa.

19.- ¿Te ha gustado el cuento? Mucho. Poco. Nada. ¿Por qué?

20.- ¿Qué piensas tú de las mentiras?

- Está bien decir mentiras
- Está mal decir mentiras
- Da igual

21.- Los niños y las niñas mienten. Si. No. A veces. (En caso afirmativo realizar la pregunta 22, en otro caso seguir con la pregunta 23).

22.- Los niños y niñas que mienten lo hacen:

- A su amigo/as ó su hermanos/as
- A sus padres
- A las profesoras.
- A todas las personas

23.- ¿Qué te gustaría decir a ti? La verdad. La mentira. No sabes.

24.- ¿Tú dices mentiras? Si, no, a veces. (En caso afirmativo y a veces realizar la pregunta 25, en otro caso seguir con la pregunta 26).

25.- ¿Por qué mientes algunas veces?

- Para que no te castiguen.
- Para conseguir algo de los demás.
- No lo sabes.

26.- ¿Los mayores mienten? Si, no, a veces. (En caso afirmativo realizar la pregunta 27, en otro caso seguir con la pregunta 28).

27.- ¿Tus compañeros y amigos, mienten? Si, no, a veces. (Si la respuesta es afirmativa, realizar la pregunta 28, en otro caso seguir con la pregunta 29).

28.- ¿A quién mienten más tus amigos?

- A otros niños y niñas.
- A las profesoras/es.
- A los papás y a las mamás.

29.- ¿Quién te ha mentado a ti alguna vez?

- Los mayores.
- Tus amigos y compañeros.
- Los profesores.

30.- ¿Te gustaría decir siempre la verdad, o a veces hay que mentir.

MUCHAS GRACIAS.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN TUTORIAL Y DE INCIDENTES**REGISTRO DE OBSERVACIÓN TUTORIAL. (ANEXO 3)**

Nombre: _____

Edad: _____ Nº de hermanos: _____ Lugar que ocupa: _____

Profesión del padre: _____

Profesión de la madre: _____

Tutora: _____ Fecha: _____

Aspectos a observar:	Si	No	A veces
Sabe el concepto de mentira.			
Dice a los compañeros/as siempre la verdad			
Miente verbalmente.			
Oculto información para no decir la verdad.			
Se enfada cuando un compañero/a no dice la verdad.			
Corrige a los compañeros/as que mienten.			
Corrige a los demás pero el/ella miente.			
Culpabiliza a los demás de sus mentiras.			
Otros:			

INCIDENTES REFERIDOS A LA MENTIRA INFANTIL OCURRIDOS EN EL CENTRO EDUCATIVO

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CADA INCIDENTE:

Apellidos y Nombre: _____

Edad: ____ Trabajo del padre _____ Trabajo de la madre _____

Nº de hermanos _____ Fecha observación: _____ Tutor/a: _____

Situaciones posibles: (Señale el lugar del colegio donde ha sucedido el incidente).

En el aula:	Miente	No miente	Otras opciones
Actividades escolares.			
Ante un elogio/alabanza			
Ante censura/reprimenda			
Con otro niño/a			
En grupo			
Otros			

En el patio de recreo:	Miente	No miente	Otras opciones
Ante el juego.			
Ante el desayuno.			
Otros.			

Con adultos en el recinto escolar:	Miente	No miente	Otras opciones
Ante la seño.			
Ante otros maestros/as.			
Ante el padre.			
Ante la madre.			
Otros.			

Incidente _____

Cuestionario de maestros y padres

CUESTIONARIO PARA MAESTROS

El cuestionario que se presenta a continuación es parte de una investigación que se está llevando a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Deseamos saber su opinión respecto a ciertas cuestiones relacionadas con la **Mentira, en general, y la Mentira en niños de 3 a 6 años en particular.**

Esto no es un examen ni un test psicológico. No hay respuestas más correctas que otras. Se trata simplemente de saber su opinión. Por favor, conteste de la forma más sincera y completa que pueda.

No es necesario que escriba su nombre, ya que las respuestas son totalmente anónimas y confidenciales.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Señale con una X su respuesta.	
Sexo:	
<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Femenino
Edad:	
<input type="checkbox"/>	20-30
<input type="checkbox"/>	30-40
<input type="checkbox"/>	40-50
<input type="checkbox"/>	50-60
<input type="checkbox"/>	60 o más.
Estudios:	
<input type="checkbox"/>	Diplomado Magisterio Educación Infantil.
<input type="checkbox"/>	Diplomado Magisterio resto de Especialidades (Primaria, Musical, etc)
<input type="checkbox"/>	Licenciado.
Años en esta profesión:	
<input type="checkbox"/>	1-5 años
<input type="checkbox"/>	5-10 años
<input type="checkbox"/>	10-15 años
<input type="checkbox"/>	Más de 15 años.
Actualmente usted trabaja en:	
<input type="checkbox"/>	Infantil de 3 años.
<input type="checkbox"/>	Infantil de 4 años.
<input type="checkbox"/>	Infantil de 5 años.

A continuación se presentan una serie de preguntas en las que usted tiene que responder mostrando su grado de acuerdo o desacuerdo ante cada una de las afirmaciones que se establecen. Cuando estas afirmaciones hablan de "niño", nos referimos a *niños de 3 a 6 años*. Debe rodear con un círculo el número que mejor represente su opinión. Las respuestas pueden variar en los siguientes grados:

MUY DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
1	2	3	4

		MUY DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
1	El niño diferencia la realidad y la fantasía.	1	2	3	4
2	El niño tiene conciencia clara de lo que dice.	1	2	3	4
3	El niño sabe diferenciar "lo que está bien" y "lo que está mal"	1	2	3	4
4	El niño sabe bien lo que hace.	1	2	3	4
5	En mi clase hay niños que mienten.	1	2	3	4

Si usted en la última afirmación "En mi clase hay niños que mienten" ha marcado 1 (Muy de acuerdo) o 2 (Bastante de acuerdo) señale con una X tipo o tipos de Mentira que ha podido observar:

- Mentira patológica, es la falsificación deliberada sin obtener beneficio alguno.
- Mentira de imitación de un adulto.
- Mentira fantástica, para escapar de un mundo que encuentra monótono o desagradable.
- Mentira de convención, para evitar tareas o situaciones desagradables)
- Mentira de exageración.
- Mentira defensivas (el niño se defiende)
- Mentira para llamar la atención.
- Mentira reactiva, es decir, que manifiesta un desequilibrio afectivo.
- Mentira vengativa hacia un adulto u otro niño.
- Mentira compensadora de alguna carencia física o psicológica.
- Mentira antagonista, el niño dice la mentira para llevarnos la contraria.
- Mentira utilitaria, para obtener una ventaja o evitar una molestia.
- Mentira escolar (omisión de deberes para casa, ocultación de notas...)
- Hace trampa.
- Mentira para proteger a otros niños.
- Mentira para proteger su intimidad.
- Mentira piadosa.
- Mentira relacionada con la autoridad.
- Todas.
- Otras: _____

En la siguiente parte del cuestionario se hacen preguntas referentes a la edad a la que situaría la aparición de determinadas conductas o manifestaciones. Señale con una X lo que usted piensa.

	Antes de 2 años.	2-3 años	4-5 años	6-7 años	8 o más
El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta.					
Un niño es capaz de mentir.					
El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira.					
El niño tiene intencionalidad en sus actos					
El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien.					

Continúe rodeando con un círculo el número que mejor represente su opinión.

		MUY DE ACUERDO	BASTANTE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
6	Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe.	1	2	3	4
7	Para mentir es imprescindible que haya intención de engañar.	1	2	3	4
8	Mentir es fantasear.	1	2	3	4
14	La capacidad de mentir es aprendida.	1	2	3	4
16	La capacidad de mentir se relaciona con la creatividad.	1	2	3	4
17	Las personas que mienten tienen baja autoestima.	1	2	3	4
18	Las personas que mienten son muy sociables.	1	2	3	4
19	Para mentir necesitamos controlar las emociones.	1	2	3	4
22	Hay que tener buena memoria para decir mentiras.	1	2	3	4
24	Existe relación entre mentir y atribuir pensamiento a otros.	1	2	3	4
26	Mentir siempre está mal.	1	2	3	4
27	El niño pequeño miente deliberadamente.	1	2	3	4
28	Los niños son por naturaleza mentirosos.	1	2	3	4
29	Un niño miente por mentir.	1	2	3	4
30	Un niño inteligente miente menos.	1	2	3	4
32	La sociedad incita a los niños a mentir.	1	2	3	4
33	La escuela incita al niño a mentir.	1	2	3	4
34	Las "malas amistades" incitan a los niños a decir mentiras.	1	2	3	4
35	Los niños mienten por mala influencia de sus padres.	1	2	3	4
36	La mentira en el niño es producto de su imaginación.	1	2	3	4
40	El mal ambiente es la fuente de la mentira en los niños.	1	2	3	4
42	El niño utiliza la mentira como mecanismo de defensa.	1	2	3	4
43	Un niño que inventa historias en sus juegos se miente a sí mismo y a los demás.	1	2	3	4
44	Un niño que miente es un niño inadaptado socialmente.	1	2	3	4
45	El niño no miente sino que fantasea.	1	2	3	4
46	El niño sabe mentir igual que un adulto.	1	2	3	4
47	Un ambiente sin tensiones invita a decir la verdad.	1	2	3	4
48	Las características del pensamiento infantil impiden al niño mentir.	1	2	3	4
49	El niño miente para compensar un sentimiento de inferioridad.	1	2	3	4
53	La envidia del niño le hace decir mentiras.	1	2	3	4
54	El niño miente por maldad.	1	2	3	4
55	El niño miente para evitar un castigo.	1	2	3	4
56	El niño miente para llamar la atención del adulto o de otros niños.	1	2	3	4
57	La mentira del niño se debe a su imprecisión en el lenguaje.	1	2	3	4
59	La mentira del niño no me preocupa porque son "falsas" mentiras.	1	2	3	4
62	Cuando un niño miente tomo una actitud de indiferencia o broma.	1	2	3	4
65	Delante de los niños siempre hay que decir la verdad.	1	2	3	4
67	He hecho declaraciones inciertas delante de los niños.	1	2	3	4
68	Cuando un niño miente lo descubro por las palabras que usa.	1	2	3	4
69	Cuando un niño miente me doy cuenta por la expresión de su cara.	1	2	3	4
70	Cuando un niño miente se descubre por su tono de voz.	1	2	3	4
71	Cuando un niño miente se descubre por las posturas del cuerpo.	1	2	3	4
72	Cuando un niño miente me doy cuenta por su conducta.	1	2	3	4

NOTA: Si quiere hacer alguna observación sobre el tema que considere importante y no aparezca reflejada, agradeceríamos lo hiciera en este espacio.

CUESTIONARIO PARA PADRES

El cuestionario que se presenta a continuación es parte de una investigación que se está llevando a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Deseamos saber su opinión respecto a ciertas cuestiones relacionadas con la **Mentira, en general, y la Mentira en niños de 3 a 6 años, en particular.**

Esto no es un examen ni un test psicológico. No hay respuestas más correctas que otras. Se trata simplemente de saber su opinión. Por favor, conteste de la forma más sincera y completa que pueda.

No es necesario que escriba su nombre, ya que las respuestas son totalmente anónimas y confidenciales.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Señale con una X su respuesta.

Este cuestionario ha sido contestado por:

- El padre.
- La madre.
- Lo hemos respondido juntos padre y madre.

Estado Civil de la pareja:

- Solteros
- Casados
- Separados
- Divorciados
- Pareja de hecho

Número de hijos de la pareja:

- 1
- 2
- 3 o más hijos.

Nivel económico de la pareja:

- Alto
- Medio
- Bajo

Edad del padre:

- 20-30
- 30-40
- 40-50
- 50-60

Estudios del padre:

- Primarios.
- ESO.
- Bachiller.
- Universitarios.
- Formación Profesional.

Ocupación del padre: _____

Edad de la madre:

- 20-30
- 30-40
- 40-50

Estudios de la madre:

- Primarios.
- ESO.
- Bachiller.
- Universitarios.
- Formación Profesional.

Ocupación de la madre: _____

A continuación se presentan una serie de preguntas en las que usted tiene que responder mostrando su grado de acuerdo o desacuerdo ante cada una de las afirmaciones que se establecen. Cuando estas afirmaciones hablan de "niño", nos referimos a **niños de 3 a 6 años**. Debe rodear con un círculo el número que mejor represente su opinión. Las respuestas pueden variar en los siguientes grados:

MUY DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
1	2	3	4

		MUY DE ACUERDO	BASTANTE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
1	El niño diferencia la realidad y la fantasía.	1	2	3	4
2	El niño tiene conciencia clara de lo que dice.	1	2	3	4
3	El niño sabe diferenciar "lo que está bien" y "lo que está mal"	1	2	3	4
4	El niño sabe bien lo que hace.	1	2	3	4
5	Mi hijo miente.	1	2	3	4

Si usted en la última afirmación "Mi hijo miente" ha marcado 1 (Muy de acuerdo) o 2 (Bastante de acuerdo) señale con una X tipo o tipos de Mentira que ha podido observar:

- Mentira patológica, es la falsificación deliberada sin obtener beneficio alguno.
- Mentira de imitación de un adulto.
- Mentira fantástica, para escapar de un mundo que encuentra monótono o desagradable.
- Mentira de convención, para evitar tareas o situaciones desagradables)
- Mentira de exageración.
- Mentira defensivas (el niño se defiende)
- Mentira para llamar la atención.
- Mentira reactiva, es decir, que manifiesta un desequilibrio afectivo.
- Mentira vengativa hacia un adulto u otro niño.
- Mentira compensadora de alguna carencia física o psicológica.
- Mentira antagonista, el niño dice la mentira para llevarnos la contraria.
- Mentira utilitaria, para obtener una ventaja o evitar una molestia.
- Mentira escolar (omisión de deberes para casa, ocultación de notas...)
- Hace trampa.
- Mentira para proteger a otros niños.
- Mentira para proteger su intimidad.
- Mentira piadosa.
- Mentira relacionada con la autoridad.
- Todas.
- Otras: _____

En la siguiente parte del cuestionario se hacen preguntas referentes a la edad a la que situaría la aparición de determinadas conductas o manifestaciones. Señale con una X lo que usted piensa.

	Antes de 2 años.	2-3 años	4-5 años	6-7 años	8 o más
El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta.					
Un niño es capaz de mentir.					
El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira.					
El niño tiene intencionalidad en sus actos					

El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien.

Continúe rodeando con un círculo el número que mejor represente su opinión.

		MUY DE ACUERDO	BASTANTE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
6	Mentir es decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe.	1	2	3	4
7	Para mentir es imprescindible que haya intención de engañar.	1	2	3	4
8	Mentir es fantasear.	1	2	3	4
16	Para mentir es necesario ser inteligente.	1	2	3	4
17	La capacidad de mentir se relaciona con la creatividad.	1	2	3	4
21	Para mentir es necesario ponerse en el punto de vista del otro.	1	2	3	4
26	La mentira tiene relación con los sentimientos.	1	2	3	4
27	Mentir está bien en algunas situaciones.	1	2	3	4
29	Los niños son por naturaleza mentirosos.	1	2	3	4
30	Los niños mienten por mentir.	1	2	3	4
33	El niño miente porque imita al adulto.	1	2	3	4
34	La sociedad incita a los niños a mentir.	1	2	3	4
35	La escuela incita al niño a mentir.	1	2	3	4
37	Los niños mienten por mala influencia de sus padres.	1	2	3	4
39	Mi hijo miente porque no percibe bien a esta temprana edad.	1	2	3	4
40	Noto diferencia cuando mi hijo miente o cuando imagina.	1	2	3	4
41	Mi hijo utiliza la mentira para protegerse de los demás.	1	2	3	4
42	Mi hijo miente cuando inventa historias en sus juegos.	1	2	3	4
43	Cuando mi hijo miente me doy cuenta por las palabras que usa.	1	2	3	4
44	Cuando mi hijo miente me doy cuenta por la expresión de su cara.	1	2	3	4
45	Cuando mi hijo miente lo descubro por su tono de voz.	1	2	3	4
46	Cuando mi hijo miente lo descubro por las posturas del cuerpo.	1	2	3	4
47	Cuando mi hijo miente me doy cuenta por su conducta.	1	2	3	4
49	Para que mi hijo no mienta lo protegemos mucho.	1	2	3	4
50	Mi hijo miente por hacer un bien.	1	2	3	4
51	Mi hijo miente para evitar sentirse culpable.	1	2	3	4
52	Mi hijo miente para compensar su sentimiento de inferioridad.	1	2	3	4
53	Mi hijo miente por agresividad.	1	2	3	4
54	La envidia que mi hijo siente le hace decir mentiras.	1	2	3	4
55	Mi hijo miente por maldad.	1	2	3	4
56	Mi hijo miente para evitar un castigo.	1	2	3	4
57	Mi hijo miente para llamar nuestra atención.	1	2	3	4
58	La mentira de mi hijo se debe a su imprecisión en el lenguaje.	1	2	3	4
59	Mi hijo miente porque fantasea.	1	2	3	4
60	Cuando mi hijo me descubre en alguna mentira se lo reconozco.	1	2	3	4
61	Soy cómplice de mi hijo en sus mentiras.	1	2	3	4
62	Cuando mi hijo miente es señal de inadaptación social.	1	2	3	4
63	Cuando mi hijo miente lo castigo.	1	2	3	4
64	Cuando mi hijo miente me enfado mucho con él.	1	2	3	4

	MUY DE ACUERDO	BASTANTE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
65	1	2	3	4
66	1	2	3	4
67	1	2	3	4
68	1	2	3	4
69	1	2	3	4
70	1	2	3	4
71	1	2	3	4
72	1	2	3	4
73	1	2	3	4
74	1	2	3	4
75	1	2	3	4

NOTA: Si quiere hacer alguna observación sobre el tema que considere importante y no aparezca reflejada, agradeceríamos lo hiciera en este espacio.

Indice de Tablas y Gráficos

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelos no aptos de la verdad. (Habermas 1989)	33
Tabla 2. Niveles de la personalidad.(Turiel 2002).....	41
Tabla 3. Niveles del desarrollo moral de Kohlberg.....	44
Tabla 4. Etapas cognitivas. Turiel 2002.	45
Tabla 5. Estadios de Selman. Turiel 2002.	51
Tabla 6. Comportamiento de los ítems 1-18.	161
Tabla 7. Valores descriptivos.	162
Tabla 8. Valores de los ítems (aciertos-fallos).	165
Tabla 9. Rangos promedios.	166
Tabla 10. Variable de agrupación: Edad.	166
Tabla 11. ¿Qué hizo Gepetto en su taller de juguetes?	167
Tabla 12. Pruebas de Chi-cuadrado	167
Tabla 13. ¿Cómo se llamaba el muñeco?.....	168
Tabla 14. Pruebas de Chi-cuadrado	168
Tabla 15. ¿Qué quería Gepetto el carpintero?.....	168
Tabla 16. Pruebas de Chi-cuadrado	169
Tabla 17. ¿Qué le hizo el Hada Azul a Pinocho para que Gepetto?.....	169
Tabla 18. Pruebas de Chi-cuadrado	169
Tabla 19. ¿Qué pensó Gepetto al darse cuenta de que se movía?	170
Tabla 20. Pruebas de Chi-cuadrado	170
Tabla 21. ¿Qué dijo Gepetto al darse cuenta de que está vivo?	170
Tabla 22. Pruebas de Chi-cuadrado	171
Tabla 23. ¿Dónde mando Gepetto a Pinocho?.....	171
Tabla 24. Pruebas de Chi-cuadrado	171
Tabla 25. ¿Qué le paso a Pinocho camino de la escuela?.....	172
Tabla 26. Pruebas de Chi-cuadrado	172
Tabla 27. ¿Dónde se quería ir Pinocho, cuando lo encerraron en la jaula?	172
Tabla 28. Pruebas de Chi-cuadrado	173
Tabla 29. ¿Quién vino a salvarlo?.....	173
Tabla 30. Pruebas de Chi-cuadrado	173
Tabla 31. ¿Qué le pasó a Pinocho?	174
Tabla 32. Pruebas de Chi-cuadrado	174
Tabla 33. ¿Por qué le paso eso a Pinocho?.....	174
Tabla 34. Pruebas de Chi-cuadrado.	174
Tabla 35.¿Qué es una mentira?.....	175
Tabla 36. Pruebas de Chi-cuadrado	175
Tabla 37. ¿Qué prometió Pinocho al ver que le había crecido la nariz?.....	175
Tabla 38. Pruebas de Chi-cuadrado	176
Tabla 39. ¿Qué hizo Pinocho al verse fuera de la jaula y de vuelta a la ciudad?.....	176

Tabla 40. Pruebas de Chi-cuadrado	176
Tabla 41. ¿Cómo se portó Pinocho?	177
Tabla 42. Pruebas de Chi-cuadrado	177
Tabla 43. ¿Qué le pasó a Pinocho al volverse ir otra vez y	177
Tabla 44. Pruebas de Chi-cuadrado	178
Tabla 45. ¿Cómo termina la historia?	178
Tabla 46. Pruebas de Chi-cuadrado	178
Tabla 47. Pruebas de Chi-cuadrado	180
Tabla 48. Prueba de Chi-cuadrado.....	181
Tabla 49. Prueba de Chi-cuadrado.....	183
Tabla 50. Prueba de Chi-cuadrado.....	184
Tabla 51. Prueba de Chi-cuadrado.....	185
Tabla 52. Prueba de Chi-cuadrado.....	186
Tabla 53. Prueba de Chi-cuadrado.....	187
Tabla 54. Prueba de Chi-cuadrado.....	188
Tabla 55. Prueba de Chi-cuadrado.....	189
Tabla 56. Prueba de Chi-cuadrado.....	190
Tabla 57. Prueba de Chi-cuadrado.....	191
Tabla 58. Prueba de Chi-cuadrado.....	192
Tabla 59. Análisis de las respuestas de los padres/madres (ítems 1-5).....	198
Tabla 60. Respuestas dadas por los padres, madres o ambos.....	200
Tabla 61. Estadístico Kruskal-Wallis.....	200
Tabla 62. Análisis de las respuestas del profesorado (ítems 1-5).	201
Tabla 63. Respuestas dadas a los ítems generales por el profesorado.....	202
Tabla 64. Estadístico Kruskal-Wallis.....	202
Tabla 65. "El niño diferencia lo que esta bien o lo que está mal" según estudios del profesorado.....	203
Tabla 66. Prueba de Chi-cuadrado.....	203
Tabla 67. Respuestas dadas por el profesorado según los años	204
Tabla 68. Prueba de Kruskal-Wallis.....	204
Tabla 69. Preguntas generales y curso en el que trabaja el profesorado.....	205
Tabla 70. Prueba de Kruskal-Wallis.....	206
Tablas 71a y 71b. Tipos de mentiras.....	207
Tabla 72. Mentira patológica.....	208
Tabla 73. Chi cuadrado.....	208
Tabla 74. Mentira de imitación.....	209
Tabla 75. Chi- cuadrado.....	209
Tabla 76. Mentira fantástica.	209
Tabla 77. Chi-cuadrado.....	210
Tabla 78. Mentira vengativa.	210
Tabla 79. Chi- cuadrado.....	210

Tabla 80. Mentira antagonista.....	211
Tabla 81. Chi-cuadrado.....	211
Tabla 82. Mentira escolar.	212
Tabla 83. Chi-cuadrado.....	212
Tabla 84. Mentira de convención.	213
Tabla 85. Chi-cuadrado.....	213
Tabla 86. Hace trampa.	214
Tabla 87. Chi-cuadrado.....	214
Tabla 88. Mentira para proteger su intimidad.....	215
Tabla 89. Chi-cuadrado.....	215
Tabla 90. (xp6, xp7, xp8)	230
Tabla 91. (xp16, 17, 21, 26,27).....	230
Tabla 92. "Mentir está bien en algunas situaciones"	232
Tabla 93. Pruebas de Chi-cuadrado.	232
Tabla 94. (xp29, 30, 33, 34, 35,37.39, 40,41).....	233
Tabla 95. "Los niños mienten por mala influencia de sus padres".....	234
Tabla 96. Pruebas de Chi-cuadrado.	234
Tabla 97. Xp42-47	235
Tabla 98. Xp 50 a la 59,	236
Tabla 99 . "La envidia que mi hijo siente lo hace decir mentiras"	237
Tabla 100. Pruebas de Chi-cuadrado.....	237
Tabla 101. Item (49, 60 – 75)	238
Tabla 102. "Soy cómplice de mi hijo en sus mentiras".....	239
Tabla 103. Pruebas de Chi-cuadrado.....	240
Tabla 104. "Cuando mi hijo miente tomo una actitud de indiferencia o broma"	240
Tabla 105. Pruebas de Chi-cuadrado.....	240
Tabla 106. "En casa tenemos un clima de confianza donde no hay mentiras"	241
Tabla 107. Pruebas de Chi-cuadrado.....	241
Tabla 108. "Delante del hijo decimos siempre la verdad".	242
Tabla 109. Pruebas de Chi-cuadrado.....	242
Tabla 110. "La sinceridad es un valor presente en mi familia"	242
Tabla 111. Pruebas de Chi-cuadrado.....	243
Tabla 112. Maestras y maestros (Xm6, 7,8)	243
Tabla 113. (Xm14, 16-19, 22,26)	244
Tabla 114. "La capacidad de mentir se relaciona con la creatividad".	245
Tabla 115. Pruebas de Chi-cuadrado.....	245
Tabla 116. (Xm28-30,32-36, 40, 42,47)	246
Tabla 117. "Las-malas amistades- incitan a los niños a decir mentiras"	247
Tabla 118. Pruebas de Chi-cuadrado.....	247
Tabla 119. "La mentira en el niño es producto de su imaginación"	248
Tabla 120. Pruebas de Chi-cuadrado.....	248

Tabla 121. "Un ambiente sin tensiones invita a decir la verdad"	248
Tabla 122. Pruebas de Chi-cuadrado.....	249
Tabla 123. (Xm49, 53-57)	249
Tabla 124. "La envidia del niño le hace decir mentiras"	250
Tabla 125. Pruebas de Chi-cuadrado.....	250
Tabla 126. "El niño miente por maldad"	251
Tabla 127. Pruebas de Chi-cuadrado.....	251
Tabla 128. "La mentira del niño se debe a su imprecisión del lenguaje".	252
Tabla 129. Pruebas de Chi-cuadrado.....	252
Tabla 130. "La mentira del niño se debe a su imprecisión del lenguaje"	253
Tabla 131. Pruebas de Chi-cuadrado.....	253
Tabla 132. (Xm59, 62, 65,67)	254
Tabla 133."Delante de los niños siempre hay que decir la verdad"	255
Tabla 134. Pruebas de Chi-cuadrado.....	255
Tabla 135. (Xm68-72)	256
Tabla 136. (Xm24, 27, 48, 43, 44, 45 y 46)	257
Tabla 137. "Un niño que inventa historias en sus juegos se miente a sí mismo y a los demás".....	258
Tabla 138. Pruebas de Chi-cuadrado.....	258
Tabla 139. "El niño sabe mentir igual que un adulto"	259
Tabla 140. Pruebas de Chi-cuadrado.....	259
Tabla 141. Comparación de Xp6 y Xm6. "Mentir es decir o manifestar lo	261
Tabla 142. Chi-cuadrado	261
Tabla 143. Comparación entre el ítem Xp7 y Xm7.	261
Tabla 144. Chi-cuadrado	262
Tabla 145. Comparación de los ítems Xp8 y Xm8" Mentir es falsear".	262
Tabla 146. Chi-cuadrado.....	262
Tabla 147. Comparación de los ítems Xp17 y Xp16.....	263
Tabla 148. Chi-cuadrado	263
Tabla 149. Comparación entre los ítems Xp29 y Xm28. "Los niños son mentirosos por naturaleza".....	264
Tabla 150. Chi-cuadrado.....	264
Tabla 151. Comparativa de los ítems Xp29 y Xp28.	264
Tabla 152. Chi-cuadrado.....	265
Tabla 153. Comparativa de los ítems Xp30 y Xm29."Un niño miente por mentir"	265
Tabla 154. Chi-cuadrado.....	265
Tabla 155. Comparación de los ítems Xp30 y Xm29.....	266
Tabla 156. Chi-cuadrado.....	266
Tabla 157. Comparación de los ítems Xp34 y Xm32"La sociedad incita a los niños a mentir".	266
Tabla 158. Chi-cuadrado.....	267

Tabla 159. Comparación de los ítems Xp35 y Xm33.....	267
Tabla 160. Chi-cuadrado.....	267
Tabla 161. Comparación de los ítems Xp35 y Xm33.....	268
Tabla 162. Chi-cuadrado.....	268
Tabla 163. Comparación de los ítems Xp37 y Xp35.....	268
Tabla 164. Chi-cuadrado.....	269
Tabla 165. Comparación Ip1y Im1." El niño diferencia la realidad de la fantasía."	269
Tabla 166. Chi-cuadrado.....	270
Tabla 167. "El niño tiene conciencia clara de lo que dice"	270
Tabla 168. Chi-cuadrado.....	270
Tabla 169. "El niño tiene conciencia clara de lo que dice"	271
Tabla 170. Chi-cuadrado.....	271
Tabla 171. "El niño sabe diferenciar -lo que esta bien - y -lo que esta mal".....	271
Tabla 172. Chi-cuadrado.....	272
Tabla 173. "La capacidad de mentir está relacionada con la creatividad".....	272
Tabla 174. Chi-cuadrado.....	272
Tabla 175. "El niño sabe bien lo que hace".....	273
Tabla 176. Chi-cuadrado.....	273
Tabla 177. "El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta"	274
Tabla 178. Chi-cuadrado.....	274
Tabla 179. "Un niño es capaz de mentir".....	274
Tabla 180. Chi-cuadrado.....	275
Tabla 181. "El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira".....	275
Tabla 182. Chi-cuadrado.....	275
Tabla 183. "El niño tiene intencionalidad en sus actos".....	276
Tabla 184. Chi-cuadrado.....	276
Tabla 185."El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien".....	276
Tabla 186. Chi-cuadrado.....	277
Tabla 187. "El niño dispone del lenguaje necesario para expresarse bien".....	277
Tabla 188. Chi-cuadrado.....	277

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Nº de repuesta de niños de 3 años.	162
Gráfico 2. Nº de repuesta de niños de 4años.	163
Gráfico 3. Nº de repuesta de niños de 5 años.	163
Gráfico 4. Comparativa de la media de aciertos.	164
Gráfico 5. "¿Qué piensas tú de las mentiras?"	180
Gráfico 6. ¿Qué te gusta a ti decir?	181
Gráfico 7. ¿Los niños y niñas mienten?	182
Gráfico 8. ¿Tú dices mentiras?.....	183
Gráfico 9. ¿Por qué mientes algunas veces?	184
Gráfico 10. ¿Los niños y niñas que mienten lo hacen a?.....	185
Gráfico 11. ¿Los mayores mienten?.....	187
Gráfico 12. ¿Tus compañeros y amigos mienten?	188
Gráfico 13. ¿A quién mienten más tus amigos?.....	189
Gráfico 14. ¿Quién te ha mentado a ti alguna vez?.....	190
Gráfico 15. ¿Te gustaría decir siempre la verdad o a veces hay que mentir?.....	191
Gráfico 16. ¿Te ha gustado el cuento?	192
Gráfico 17. Progenitores que contestan.	94
Gráfico 18. Estado civil de la pareja.	194
Gráfico 19. Número de hijos de la pareja	194
Gráfico 20. Nivel económico de la pareja.	194
Gráfico 21. Edad del padre.....	195
Gráfico 22. Estudios del padre.....	195
Gráfico 23. Edad de la madre	196
Gráfico 24. Estudios de la madre.	196
Gráfico 25. Sexo del profesorado	197
Gráfico 26. Edad del profesorado.	197
Gráfico 27. Estudios del profesorado	197
Gráfico 28. Años de antigüedad profesorado.....	197
Gráfico 29. El niño sabe que los otros tenemos	216
Gráfico 30. Un niño es capaz de mentir.	216
Gráfico 31. El niño sabe diferenciar	217
Gráfico 32. El niño tiene	217
Gráfico 33. El niño dispone del lenguaje para expresarse bien.	217
Gráfico 34. El niño sabe que los otros tenemos.....	218
Gráfico 35. Un niño es capaz de mentir.	218
Gráfico 36. Un niño sabe diferenciar la verdad.....	219
Gráfico 37. El niño tiene	219
Gráfico 38. El niño dispone de lenguaje necesario para expresarse bien	219
Gráfico 39. El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta.	220

Gráfico 40. El niño es capaz de mentir.	221
Gráfico 41. El niño dispone de lenguaje para expresarse bien.	222
Gráfico 42. El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira.....	223
Gráfico 43. El niño tiene intencionalidad en sus actos.	224
Gráfico 44. El niño sabe que los otros tenemos pensamiento y conducta.	225
Gráfico 45. El niño es capaz de mentir.	226
Gráfico 46. El niño sabe diferenciar la verdad y la mentira.....	227
Gráfico 47. El niño tiene intencionalidad en sus actos.	228
Gráfico 48. El niño dispone del lenguaje para expresarse bien.	229