

¿En qué mienten los adolescentes?*

What do teenagers lie about?

Dra. Marina MARTINS. Profesora Invitada. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa (marinafcmartins@gmail.com).

Dra. Carolina CARVALHO. Profesora. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa (cfcarvalho@ie.ul.pt).

Resumen:

La mentira ha sido estudiada en el campo de las ciencias sociales desde hace varios años y desde diferentes perspectivas. Los niños y los adultos han sido los más investigados, mientras que los adolescentes han sido los más olvidados. La investigación desarrollada desde la psicología y la educación revela, independientemente de los aspectos socioculturales, cómo el recurso de mentir por parte de los adolescentes tiende a asociarse con comportamientos de riesgo. Por lo tanto, la comprensión de los contextos que desencadenan su uso en la adolescencia contribuye activamente a la prevención de estos comportamientos. En el presente estudio, buscamos identificar sobre qué están mintiendo los adolescentes; percibir si hay diferencias entre los niños y las niñas con respecto al contenido de la mentira; estudiar las causas y consecuencias de este comportamiento en el adolescente y, finalmente, reflexionar sobre la importancia para el educador de profundizar en esta cuestión. En este trabajo se

aplicó una escala de contenidos de mentiras a una muestra de 871 adolescentes portugueses de entre 12 y 18 años (media = 13,8, SD = 1,6). Los resultados demuestran que las mentiras de los adolescentes portugueses están asociadas con el afecto, el dinero y la salud. Los resultados también sugieren que el temor al castigo y la vergüenza de admitir públicamente sus problemas, dudas y anhelos les provoca un torbellino de sentimientos de culpabilidad, en el que terminan condenándose y reprimiéndose a sí mismos, y optando por la mentira, algo que reconocen como inmoral, impropio y reprochable desde el punto de vista social, en detrimento de la verdad. El reconocimiento de la complejidad y las consecuencias de la mentira provoca a veces que terminen por no justificarla. Este trabajo muestra la realidad que vivimos en Portugal sobre un tema transversal para todos los países y fácilmente asociado con comportamientos antisociales que se pueden prevenir mediante respuestas educativas didácticas y asertivas.

* Este artículo recibió financiación nacional de la FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal), IP, en el ámbito de la Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação UID / CED/04107/2019.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 24-03-2019.

Cómo citar este artículo: Martins, M. y Carvalho, C. (2019). ¿En qué mienten los adolescentes? | *What do teenagers lie about?* *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 245-260. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-07>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Descriptor: adolescentes, desarrollo moral, mentira, género, comportamientos de riesgo.

Abstract:

The lie has been studied in the field of social sciences for several years and from different perspectives. Children and adults have been the most investigated and adolescents the most forgotten. The investigation of psychology and education reveals, independently of the sociocultural aspects, how recourse to lying by adolescents tends to be associated with risk behaviours. Thus, understanding the contexts that trigger its use in adolescence is actively contributing to the prevention of these behaviours. In the present study, we seek to identify what adolescents are lying about; perceive if there are differences between boys and girls regarding the contents of the lie; study the causes and consequences of this behaviour in the adolescent, the next educational community and, finally, reflect on the importance for the educator of looking more deeply at this

question. In this work a scale of contents of lies was applied to a sample of 871 Portuguese adolescents between 12 and 18 years of age (mean = 13.8, SD = 1.6). The results show that the lies of Portuguese teenagers are associated with affection, money and health. The results also suggest that the fear of punishment and the shame of admitting publicly their problems, doubts and longings end up throwing them into a whirlwind of feelings of guilt, where they condemn and reprimand themselves, ending up opting for lies, something they recognize as immoral, improper and reprehensible from the social point of view, to the detriment of the truth. The complexity and the consequences sometimes end up not justifying the lie. This work showed a reality that we live in Portugal on a cross-cutting issue for all countries and easily associated with antisocial behaviours that can be prevented with teachable and assertive educational responses.

Keywords: adolescents, moral development, lie, gender, risk behaviours.

1. Concepto de mentira

La mentira es un concepto que ha estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad. En 1977, Chisholm y Feehan la definieron como una declaración sobre lo que se cree que es falso y que tiene como propósito engañar o instigar una falsa creencia en alguien. Burgoon y Buller (1994) se refirieron a la mentira como «un acto deliberado cometido por un remitente para engendrar en un receptor creencias contrarias a lo que el remitente cree que es verdad para poner al

receptor en desventaja»¹ (p.155). La mentira se considera como un engaño intencional que induce al otro a creer una falsedad. Para Anolli, Balconi y Ciceri (2001), la mentira es una forma de comunicación articulada y compleja, asociada a la gestión conductual en el seno de las relaciones interpersonales.

De las innumerables definiciones que, a lo largo del tiempo, fueron discutidas en el campo de la filosofía, de la psicología, de la religión y de la moral en todo el mundo,

se puede restringir a una acción llevada a cabo de manera escrita, oral o gestual, por alguien que reconoce, cree o sospecha de su falsedad, con el fin de hacer que otros crean en ella, conservándose así los tres principios esenciales que se encuentran en la literatura como necesarios para la existencia inequívoca de una mentira: la transmisión efectiva de algún tipo de información falsa; la creencia relativa a la falsedad de la información que se transmite; y la intencionalidad de engañar a otros con la información transmitida (Siegler, 1966; Chisholm y Feehen, 1977; Coleman y Kay, 1981; Sweetser, 1987; Lee y Ross, 1997; Vivar, 2002; Martins, 2017).

Aunque se asume la idea de que, en la vida cotidiana, la mentira surge como un último recurso, con vistas a la salvaguarda de bienes materiales o inmateriales, considerados por el perpetrador como suficientemente meritorios de la violación de los códigos morales, la historia y la antropología han mostrado que la mentira es un instrumento de regulación personal y social, ampliamente instaurada en las sociedades actuales y que ha sido usada con pericia y planificación a lo largo de los tiempos, en los más diversos contextos personales, familiares, económicos o sociales y transversalmente en factores como el género o la edad (Martins, 2009; 2017).

Diversos estudios centrados en la relación entre la capacidad para mentir y el desarrollo de la corteza cerebral han revelado que, desde el punto de vista biológico, mentir exige la activación simultánea de innumerables funciones cognitivas complejas (Byrne y Corp, 2004; Cooke, Michie, Hart y

Clark, 2005; Yang et al., 2005). Exige una estrategia cognitiva superior en comparación con la necesaria para el relato de una situación verdadera, ya que, en los instantes anteriores a la mentira, se verifica una supresión consciente pero casi automática de la verdad, seguida de la construcción inmediata de un discurso falso que sea coherente, lógico y, por lo tanto, convincente.

La determinación de los términos exactos que deben ser usados, la aplicación de la entonación adecuada a la situación que se pretende simular, la memorización de un conjunto de aspectos que garantizan la viabilidad presente y futura del discurso, promueven la estimulación de la memoria, del lenguaje y del razonamiento. Es decir, de las funciones cognitivas necesarias para la rápida toma de decisiones que la situación exige (Gombos, 2006). Se dice por eso que el perfil de un buen mentiroso exige inteligencia (Buller y Burgoon, 1996; Feldman, Tomasian, y Coats, 1999; Byrne y Corp, 2004), ya que obliga al emisor de la mentira a una planificación mental de considerable complejidad (Anolli, Balconi. y Ciceri, 2001).

Por tanto, reconociendo la mentira como un exigente ejercicio cognitivo multifuncional, se hace evidente para los seres humanos que este es un concepto que evoluciona en consonancia con su maduración física, biológica y psicológica (Gomes y Chakur, 2005). Algunos años antes, también Lee y Ross (1997) la consideraron un concepto progresivo, y Manen y Levering (1996) añaden que se trata de una habilidad aprendida que se desarrolla y mejora con la edad, a medida que se adquieren, observan e incorporan las reglas sociales.

En el desarrollo del concepto de mentira en la infancia, Piaget (1932) concluyó que la definición asumida a la edad cercana a cinco años incluye todo el espectro de afirmaciones falsas, no atendiendo al contexto, a la creencia o a la intencionalidad del emisor, mucho más amplia que en el estado adulto. Peterson, Peterson y See-to (1983) corroboraron tales resultados, afirmando que, hasta la edad de diez años, el ser humano no es capaz de disociar la mentira de las situaciones con la genuina intención de engañar tales como errores, exageraciones, bromas o ironías, las cuales no se verifican.

Con la entrada en la segunda década de vida, el desarrollo biológico del cerebro humano permite la maduración de las competencias de comunicación, raciocinio, memoria e imaginación, junto con el desarrollo psicológico que abre espacio a la conciencia moral y la clarificación de las nociones de bien y de mal. Por tanto, el adolescente se vuelve capaz de evaluar y coordinar diferentes puntos de vista, comprendiendo e integrando los dos componentes de la mentira —creencia e intencionalidad—, lo que revela una mayor madurez en la definición del concepto (Piaget, 1932).

El ejercicio de autocontrol comportamental y la creciente capacidad de análisis y de atribución de los estados psicológicos a otros, consecuencias de la progresiva capacidad de descentración y participación del niño en la sociedad, le permite, a partir de los 10 años y de acuerdo con Fu, Evans, Xu y Lee (2012), el planeamiento y la ejecución necesarios para mentir con éxito.

2. El lugar de la mentira en la adolescencia

Es a partir de los 10 años cuando la creencia y la intencionalidad se convierten en parte del concepto de mentira (Piaget, 1932). La autonomía moral que se adquiere a través de las relaciones de respeto mutuo con la sociedad permite la diferenciación de mentiras presentes en situaciones tales como el error, el engaño o la exageración, que hasta entonces habían sido entendidas y juzgadas como tales (Talwar y Lee, 2008a). Siendo capaz de considerar las tres premisas asociadas a la mentira, el concepto que el preadolescente sostiene es similar al concepto que el adulto utiliza en el juicio de la existencia o no de una mentira (Piaget, 1932; Coleman y Kay, 1981; Lee y Ross, 1997; Bussey, 1992; Peterson, 1995), en el sentido del contexto, y la intención de su emisor (Talwar y Lee, 2008a).

Así, durante la adolescencia, la noción moral y conceptual de la mentira ya se considera menos negativa (Bussey, 1992). Por lo tanto, es posible, por un lado, identificarla más fácilmente y, por otro, utilizarla a favor del propio sujeto.

En esta fase de intensas alteraciones físicas y biológicas del ser humano, el contenido de la mentira se centra esencialmente en los aspectos de la vida que más inquietan a los adolescentes, aunque dependen, naturalmente, de los objetivos que se buscan y de las razones que las motivan (Martins, 2017).

En general, DePaulo, Kirkendol, Kashy, Wyer y Epstein (1996) sugieren que los asuntos relacionados con los senti-

mientos y los afectos, así como con los logros personales, por ejemplo, los hechos y conquistas (o ausencia de ellos), es decir, la popularidad, evaluada por el número y tipo de personas que conocen o los eventos que frecuentan y, además, su agenda social, en particular sus acciones y planes, son algunos de sus principales focos de mentira. En 1993 Davis destaca los asuntos relacionados con la escuela, en particular las calificaciones obtenidas, y, dos décadas después, Chen, Chang y Wu (2012) retoman los mismos resultados, añadiendo como focos principales los hechos ocurridos en el medio escolar, como faltas cometidas y castigos, además de la existencia y cumplimiento de los deberes escolares.

Knox, Zusman, McGinty y Gescheidler (2001) indicaron que el contenido de la mentira durante la adolescencia está relacionado con asuntos íntimos relacionados con las citas y la actividad sexual, con vicios y hábitos de consumo de alcohol, que a menudo eligen no revelar, y también con su paradero, mintiendo sobre dónde estaban, dónde están o adónde van. Jensen, Arnett, Feldman y Cauffman (2004) mencionaron, por su parte, otros aspectos, como el dinero, con respecto al valor de la asignación familiar que reciben de los padres o sobre la profesión de sus padres y el sueldo que tienen; los hechos relacionados con sus amistades, en particular la identidad y el número de amigos que tienen; y también cuestiones relacionadas específicamente con el comportamiento sexual y el consumo de sustancias, como el alcohol, el tabaco y las drogas (Engels, Finkenauer y Kooten, 2006).

Más recientemente, en un artículo sobre la honestidad en las relaciones virtuales, sugirieron otros aspectos relacionados con los datos personales, como la edad y la apariencia física, además de los aspectos relacionados con el dinero (Konecny, 2009).

En el trabajo realizado en Portugal por Martins (2009; 2017), se sugiere que las cuestiones relativas a la situación socioeconómica de los adolescentes, incluidos los bienes que tienen, como las casas y los automóviles, son aspectos sobre los que también mienten los jóvenes. Otro ámbito acerca del cual los adolescentes portugueses mienten es su sexualidad, en particular la actividad sexual, la orientación sexual o el número e identidad de parejas sexuales. Los asuntos escolares, en particular las calificaciones, las faltas y los castigos, también generan mentiras entre los adolescentes portugueses. De la misma manera, la vida familiar, sobre todo la calidad de la relación mantenida con los padres, y las cuestiones de salud, como hábitos de higiene y horarios de alimentación y de sueño, desencadenan condiciones para recurrir a las mentiras.

Podemos así concluir que los adolescentes mienten por diversos motivos: por miedo, vergüenza, olvido o engaño; para obtener lo que de otra forma no se consigue; para sorprender o proteger a alguien; para no afrontar las consecuencias de la verdad; o simplemente por banalidades de la vida cotidiana de cada uno. Se miente en diversas situaciones y a diferentes personas: amigos, familiares, profesores, colegas, conocidos o extraños; sobre nosotros, nuestra vida, nuestro trabajo, nuestras relaciones

personales y profesionales, nuestro universo y todos los demás que en él figuran. Se miente de maneras distintas: ocultando, engañando, fingiendo, omitiendo. La mentira, así, forma parte de nuestra vida, de nuestro modo de vivir en sociedad, de nuestra forma de relacionarnos con los demás.

A pesar de esto, la mentira permanece culturalmente conectada a una conducta antisocial (Che, Chang y Wu, 2012; Lee, 2000; Talwar y Lee, 2008a) si bien continúa siendo frecuentemente usada para encubrir, omitir o justificar comportamientos disruptivos (Veiga, 1995). La mentira ha surgido en diversas investigaciones asociadas a la realización de prácticas delincuentes y de comportamientos antiéticos, tanto en la juventud como en la edad adulta (Engels et al., 2006; Stouthamer-Loeber, 1986; Talwar y Lee, 2008b).

En la mayoría de los casos, en muchos de los comportamientos disruptivos comúnmente encontrados en la adolescencia (en particular la agresividad, el aislamiento, el robo, la agresión física y verbal, la evasión escolar, etc.), la mentira resulta ser, según Caniato (2007) y Reppold (2005), un modelo copiado y apropiado, a lo largo del desarrollo de los jóvenes, en el entorno familiar, escolar y comunitario.

Por lo tanto, los adolescentes mienten porque observan e interactúan con otros en contextos sociales diversos y, en particular, con los que les son más cercanos. En consecuencia, mentir es «un fenómeno adquirido y cultural» (Manen y Leveering, 1996, p.181), un comportamiento aprendido.

3. Metodología

Este estudio utilizó una metodología cuantitativa con el fin de tratar de identificar el contenido de la mentira de los adolescentes en Portugal y ver si hay diferencias entre niños y niñas en relación con dicho contenido, para dar forma a las estrategias de intervención en las actividades educativas con el fin de contribuir a la mitigación de esta realidad que se revela un obstáculo en el establecimiento de relaciones saludables entre pares y con los adultos, culminando con frecuencia en consecuencias dañinas también para el propio adolescente.

3.1. Participantes

Los participantes fueron 871 adolescentes pertenecientes a 48 escuelas, siendo 381 varones (43.74%) y 490 niñas (56.26%) con edades comprendidas entre los 12 y 18 años de edad ($X = 13.8$, $SD = 1.6$). De estos, 543 alumnos eran de 7º curso de educación obligatoria (62.34%) y 328 de 10º año (37.66%). Todos los estudiantes asistían a escuelas públicas, seleccionados al azar mediante un proceso de múltiples etapas, estratificado a nivel de las regiones NUTS II (Nomenclatura de las Unidades Territoriales para Fines Estadísticos) de Portugal continental —Norte; Centro Lisboa; Alentejo; Algarve— para la constitución de una muestra nacional representativa de la población. Para ello, se calculó una muestra significativa del número necesario de alumnos por cada región NUTS II para integrar la muestra total y se determinó la dimensión mínima de la misma teniendo en cuenta la razón «número de ítems/número de sujetos» de 1 a 5, sugerida por Pasquali (1998) y Vasconcellos y

Hutz (2008). Se identificó el número total de establecimientos de enseñanza regular públicos en el territorio nacional continental constituyendo una lista de las escuelas por NUTS II y Municipio. Se seleccionaron después, aleatoriamente, el 50% de los municipios existentes en cada región NUTS II, se determinó el número total de escuelas correspondientes a esos municipios y se hizo una nueva selección aleatoria para la obtención de apenas el 5% de las escuelas en cada uno.

3.2. Instrumento

Los alumnos respondieron a la escala Conteúdos da Mentira (Contenidos de la Mentira, CntM), parte integrante del IAMA-Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência (Instrumento de Evaluación de la Mentira en la Adolescencia) (Martins, 2017). La escala permite identificar los principales temas que llevan a los adolescentes a mentir. Se compone de veintitrés ítems, los cuales se encuentran agrupados en seis categorías asociadas a los principales asuntos referidos en la literatura como relevantes para el adolescente en su decisión de incurrir en una mentira: afectos, dinero, sustancias, salud, escuela, amistad.

La escala es de cuatro puntos (Nunca, Pocas veces, Muchas veces y Siempre) donde se pide al sujeto señalar la frecuencia con la que miente en cada una de las situaciones presentadas a lo largo de los diversos ítems.

3.3. Procedimiento

En cualquier estudio, cuando se utiliza este tipo de instrumentos, el investigador debe ser consciente de la posibilidad

de respuestas socialmente deseables. En un estudio que anticipa la evaluación de contenidos de mentiras, el riesgo de resultados parciales causados por este hecho tiende a aumentar. Sin embargo, además de los aspectos éticos que se trataron de respetar durante la administración de la escala, que incluye un formulario de consentimiento para todos los responsables de la educación de los alumnos, se utilizaron un conjunto de técnicas para controlar la veracidad de las respuestas, como la inclusión de elementos inversos y, posteriormente, el análisis de los índices de consistencia interna (Martins, 2017).

La CntM fue contestada por la mayoría de los estudiantes mediante una versión en línea durante las clases. Esta versión estaba disponible en Google Drive. Las razones de esta decisión están relacionadas con cuestiones de naturaleza ecológica, económica, logística y temporal, sin olvidar el contexto actual de expansión de las nuevas tecnologías en el ambiente escolar y los aspectos motivacionales que el uso de estas tecnologías tiene para los alumnos. Además, las escuelas podían también optar por el uso de una versión impresa de la encuesta.

4. Resultados y discusión

En la Tabla 1 se presentan los resultados relativos al promedio de respuestas obtenidas por la totalidad de participantes en cada una de las seis categorías consideradas de la escala de los Conteúdos da Mentira (CntM). Cada una de estas categorías traduce contenidos apuntados en la literatura como promotores de mentira en la adolescencia.

TABLA 1. Media de respuestas obtenidas en cada una de las categorías de la escala de Conteúdos da Mentira.

Contenidos	N	Media (M)	Desviación típica
Afectos	871	1.8381	.61000
Dinero	871	1.5209	.63006
Sustancias	853	1.2138	.54705
Salud	871	1.3599	.62276
Escuela	871	1.3052	.47033
Amistad	871	1.1636	.41166

Fuente: Elaboración propia.

Mediante el análisis de la Tabla 1 se puede observar que, de manera global, los contenidos de las mentiras de los adolescentes portugueses se relacionan principalmente con el afecto ($M = 1.84$, $DE = 0.61$), como sugieren DePaulo et al. (1996), Knox et al. (2001) y Jensen et al. (2004); con el dinero ($M = 1.52$, $DE = .63$), en consonancia con los estudios de Jensen et al. (2004) y Martins (2009) y, por último, con la salud ($M = 1.36$, $DE = .62$).

Sin embargo, cuando se analizan las diferencias de género con respecto a los contenidos de la mentira, se verifica que fue en las categorías afectos, escuela y amistad donde se registraron diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes portugueses. La Tabla 2 presenta el promedio de respuestas obtenidas por los participantes femeninos y masculinos en cada una de las categorías consideradas en la escala Contenidos de la Mentira.

TABLA 2. Media de respuestas obtenidas por género, en cada una de las categorías de la escala de Conteúdos da Mentira.

Contenidos	Sexo	N	Media (M)	Desviación típica	Error estándar de la media
Afectos	Femenino	490	1.8953	.61037	.02757
	Masculino	381	1.7646	.60237	.03086
Dinero	Femenino	490	1.4864	.58608	.02648
	Masculino	381	1.5652	.68070	.03487
Sustancias	Femenino	480	1.1920	.50098	.02287
	Masculino	373	1.2417	.60070	.03110
Salud	Femenino	490	1.3704	.62091	.02805
	Masculino	381	1.3465	.62569	.03206
Escuela	Femenino	490	1.2718	.44933	.02030
	Masculino	381	1.3482	.49330	.02527
Amistad	Femenino	490	1.1337	.35318	.01595
	Masculino	381	1.2021	.47417	.02429

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las mentiras relacionadas con los afectos, los resultados de la prueba *t* reportaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas [$t(871) = 3.154, p = .002$], verificándose que, en promedio, el género femenino miente más sobre estas cuestiones ($M = 1.90, DE = .61$) en comparación con el masculino ($M = 1.76, DE = .60$). La categoría afectos comprende un conjunto de ítems relativos a emociones, deseos secretos, sentimientos privados, asuntos personales, cortejo y amistad. Estos resultados corroboran los de Knox et al. (2001) y Martins (2009) que apuntan al hecho de que las mujeres mienten más sobre aspectos relacionados con la sexualidad y la intimidad que los hombres.

En lo que se refiere a las mentiras relacionadas con la escuela, los resultados de la prueba *t* revelaron también la existencia de diferencias estadísticamente significativas [$t(871) = -2.358, p = .019$], verificándose que, en promedio, los participantes masculinos mienten más ($M = 1.35, DE = .49$), en comparación con los femeninos ($M = 1.27, DE = .45$), estando esta categoría centrada en aspectos relacionados con las faltas, los castigos y las calificaciones obtenidas en evaluaciones formales por los adolescentes. En el contexto escolar se considera que los resultados corroboran los de Martins (2009), quien presentó resultados idénticos para la misma categoría.

En cuanto a las mentiras relacionadas con la amistad, donde se encuentran elementos alusivos al número de amigos y a su identidad, los resultados de la prueba *t* denunciaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas

[$t(871) = -2.354, p = .019$], verificando que, en promedio, es el género masculino el que miente más ($M = 1.20, DE = .47$) en comparación con el femenino ($M = 1.13, DE = .35$).

Se observa, sin embargo, un pequeño efecto sobre la magnitud de las diferencias medias encontradas en las categorías anteriores, afectos ($d = .23$), escuela ($d = .17$) y amistad ($d = .17$). Estas evidencias pueden ser interpretadas de acuerdo a las conclusiones de Feldman, Forrest y Happ (2002) que sugieren, como Selva (2005), que, debido a las diferencias cerebrales entre géneros, la mujer puede tener una mayor predisposición fisiológica, biológica y psicológica para mentir. Los autores verifican en su investigación que hay diferencias de género en términos de contenido sobre la mentira, pero no en términos de frecuencia. Sin embargo, los resultados de esta investigación están en consonancia con los resultados de otras investigaciones, donde los hombres mienten con más frecuencia (Long, 1941; Achenbach y Edelbrock, 1981; Eyberg y Robinson, 1983; Stouthamer-Loeber, 1986; Gervais, Tremblay, Desmarais, Gervais y Vitaro, 2000). También podemos observar que, de las tres categorías en las que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, dos revelaron, aunque con valores mínimos, mayor incidencia en el género masculino.

Se considera que, por un lado, las diferencias culturales y, por otro, las transformaciones sociales transcurridas en el espacio de tiempo que separa las referidas investigaciones de la que ahora se

presenta, puedan, de alguna forma, justificar las diferencias encontradas en la frecuencia con que la mentira varía en función del género. Un análisis que estudia esta misma cuestión, pero en relación con las demás concepciones de la mentira, obtenido a partir de la aplicación del IAMA (Martins, 2017), puede contribuir a aclarar mejor los resultados ahora encontrados.

En cuanto a las categorías dinero, constituida por elementos relacionados con la gestión y uso del propio dinero, y salud, relacionada con los vicios y hábitos de consumo de sustancias, como alcohol, tabaco y drogas (se incluyen también documentos científicos relacionados con los hábitos alimentarios), los resultados de la prueba t no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los niños y niñas [$t(871) = -1.799$, $p = .072$; $t(853) = -1.288$, $p = .198$; $t(871) = .563$, $p = .574$].

Se observa que, en un estudio de 2008 realizado por Dreber y Johannesson, los hombres presentan mayor predisposición que las mujeres a mentir sobre cuestiones monetarias, hecho que, a nivel de la presente investigación, no se confirma. Por otro lado, independientemente de la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en la categoría de sustancias, los resultados presentados en la Tabla 1 demuestran que es el valor medio más bajo entre las otras categorías y es sorprendente, ya que en la revisión bibliográfica surge como uno de los principales aspectos sobre los cuales los adolescentes mienten (Knox et al., 2001; Jensen et al., 2004; Engels et al., 2006; Martins, 2009; 2017).

Sin embargo, cabe señalar que, a pesar del hecho de mentir, el valor promedio más alto obtenido, teniendo en cuenta las respuestas dadas por los 871 participantes en todos los elementos, se sitúa en los 1,84 ($de = .61$), correspondiente a la categoría afectos (ver Tabla 1), que, en una escala de opciones de respuesta de 4 puntos, como la que se presentó a los participantes en el contenido de la escala de la mentira (Nunca, Pocas veces, Muchas veces y Siempre), significa que, en promedio, independientemente del contenido de la mentira, los adolescentes portugueses eligen entre nunca y raramente, o se refieren a mentir menos en comparación con los resultados encontrados en estudios de otros países.

Contradican la revisión de la literatura que sugiere una frecuencia más alta de mentir específicamente en la fase adolescente y que tiende a disminuir al final de ella. Puede ser que el resultado sea consecuencia de dos posibles tendencias: por un lado, el aspecto sociocultural diferente entre las muestras, ya que en Portugal hay una tradición judeo-cristiana muy presente en los valores familiares, entre los que la mentira puede considerarse un pecado y, por lo tanto, merece una condena, hecho que puede constituir una diferencia en relación con la realidad cultural de las muestras de las otras investigaciones; y por otro lado, dada la inmoralidad que se atribuye socialmente a la mentira, el efecto vergonzoso de la *respuesta honesta* versus *respuesta socialmente correcta* generada en el participante no es insignificante, especialmente para un adolescente, que se ve confrontado con la honestidad sobre sus concepciones y patrones de uso

de la mentira, comportamiento que socialmente condena y reconoce como incorrecto (Ferreira, 2013). A este propósito, Engels et al. (2006) señalan que «Because lying is viewed as a negative behavior, people may not be completely honest about their own lying behavior» (p.951).

Tal como se ha señalado anteriormente, se reconoce, también en este punto, la necesidad de un análisis más profundo, al igual que en las demás concepciones sobre la mentira de este estudio, para poder delinear conclusiones seguras sobre este asunto.

5. Consideraciones finales

Muchas veces, en contextos educativos diversos, el acompañamiento del desarrollo psicológico del adolescente tiende a desvanecerse en detrimento de otros aspectos. En este estadio de desarrollo, que el adulto juzga latente, ocurren, efectivamente, cambios considerables durante los cuales el adolescente se enfrenta consigo mismo y con los valores de su sociedad, trabajando proactivamente en la construcción de una identidad que no siempre es pacíficamente aceptada por el educador, padre o profesor, que la reciben como un golpe inesperado. La modificación del pensamiento y de la acción del joven genera una fricción considerable en el seno de la familia y de la escuela, donde muchas veces atacar es una forma de defensa, enseñando al adolescente a mantenerse a una distancia segura. En ese margen creciente de silencios y secretos, se termina abriendo un espacio a la mentira consciente, voluntaria e intencional, que pasa a ser usada muchas veces para encubrir, omitir o justificar acciones.

Stouthamer-Loeber (1986) afirma que la mentira es uno de los primeros comportamientos antiéticos que el ser humano manifiesta y que puede ser generadora y sintomática de episodios de delincuencia tanto en la juventud como en la vida adulta. Por otro lado, la investigación muestra que, cuando se superan los límites socialmente aceptados, la mentira puede entrar en el dominio disruptivo (Stouthamer-Loeber, 1986; Veiga, 1995; Engels et al., 2006), que se asocia a comportamientos antiéticos como, por ejemplo, faltar a las clases, llegar tarde a casa, robar o consumir sustancias ilícitas, o en un ámbito patológico (Healy y Healy, 1915; Neiva, 1942), asociado a patrones comportamentales atípicos como la cleptomanía o la bulimia. Se trata, por tanto, de un comportamiento indeseado que puede tener consecuencias graves y que debe ser previsto a tiempo y prevenido por el educador.

No obstante, según la perspectiva de Talwar y Lee (2008b), la mentira en la infancia debe ser comprendida antes de ser castigada, ya que representa un recurso que puede permitir al educador acceder a un conjunto de informaciones de carácter personal y moral del niño, útiles en el trabajo de prevención de la mentira en su vida futura. Al comprender precozmente el modo en que el niño adquiere sus concepciones morales de mentira, el educador tiene más tiempo y conocimiento para desarrollar estrategias que promuevan su honestidad (Lyon y Saywitz, 1999; Talwar, Lee, Bala, y Lindsay, 2004; Gomes Y Chakur, 2005; Goodman et al., 2006). Así, aunque no se desea que los niños mientan, el educador debe trabajar en el proceso de la erradicación de ese comportamiento, e incluir mucho más que el castigo.

En los tiempos actuales, en los que, cada vez más temprano, los jóvenes tienen oportunidad e interés en la explotación autónoma del mundo que les llega a través de Internet y de los medios audiovisuales, se vuelve imperativo que el agente educador sea capaz de acompañar esa velocidad de asimilación de conocimientos y que no olvide o subestime la importancia de su papel, tan fundamental en el proceso de desarrollo de valores, con vistas a la formación de una nueva generación atenta, reflexiva y participante en su sociedad. Es, por fin, fundamental que la tríada central de la educación de los niños y adolescentes —escuela, familia y sociedad— se aproxime y coopere activamente en una articulación más cinestésica, con vistas a la planificación y ejecución de medidas válidas en la mitigación del flagelo conductual de la mentira en las mentiras de las futuras generaciones.

En el contexto portugués, pero también en otros países, es urgente construir una comunidad educativa más fuerte y participativa en la que los padres, maestros y otros educadores participen profundamente en la formación de los adolescentes, a través de reuniones y encuentros, más frecuentes y menos formales, donde ellos mismos puedan establecer lazos entre sí, que ayuden a privilegiar la relación escuela-familia-sociedad, sin olvidar nunca su eslabón de enlace con los adolescentes. Deberá partir de la escuela un esfuerzo mayor con el sentido de unirse a la familia y de trabajar en asociación con los padres, en la formación y desarrollo personal y social de los jóvenes. Concretamente, algunos de los motivos que condicionan la decisión de los padres/en-

cargados de la educación de involucrarse en la educación de sus hijos son: las representaciones que los padres tienen sobre su papel en la educación de sus hijos; el sentido de eficacia que los padres tienen acerca de su participación en el éxito escolar de los hijos; y las solicitudes e invitaciones, por parte de la escuela o de los propios hijos, en el sentido de involucrar a los padres en las diferentes actividades escolares. Es, sobre todo, en la tercera razón señalada, donde la escuela deberá intervenir y actuar más activamente, solicitando y atrayendo a los padres al aula para que, en conjunto, puedan delinear mejores estrategias de formación y desarrollar, de una forma sólida y madura junto a los más jóvenes, el conjunto de las nociones morales y éticas que deseen practicar y ver reproducidas.

Notas

¹ «Deception is defined as an intentional act in which senders knowingly transmit messages intended to foster a false belief or interpretation by the receiver».

Referencias bibliográficas

- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral Problems and Competencies Reported by Parents of Normal and Disturbed Children Aged Four Through Sixteen. *Society for Research in Child Development*, 46 (1), 1-82. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1165983>
- Anolli, L., Balconi, M. y Ciceri, R. (2001). Deceptive Miscommunication Theory (DeMiT): A New Model for the Analysis of Deceptive Communication. En L. Anolli, R. Ciceri y G. Riva (Eds.), *Say not to Say: New perspectives on miscommunication*. Amsterdam: IOS Press.
- Buller, D. B. y Burgoon, J. K. (1996). Interpersonal deception theory. *Communication Theory*, 6, 203-242. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1996.tb00127.x>

- Burgoon, J. K. y Buller, D. B. (1994). Interpersonal deception: III. Effects of deceit on perceived communication and nonverbal behavior dynamics. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18 (2), 155-184. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02170076>
- Bussey, K. (1992). Lying and truthfulness: Children's definitions, standards, and evaluative reactions. *Child Development*, 63 (1), 129-137. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1130907>
- Byrne, R. W. y Corp, N. (2004). Neocortex size predicts deception rate in primates. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 271 (1549), 1693-1699. doi: <https://doi.org/10.1098/rspb.2004.2780>
- Caniato, A. (2007). A banalização da mentira na sociedade contemporânea e a sua internalização como destrutividade psíquica. *Psicologia & Sociedade*, 3, 96-107. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a14v19n3.pdf> (Consultado el 10/03/2009).
- Chen, C., Chang, D. y Wu, B. (2012). Analyzing children's lying behaviors with fuzzy logics. *International Journal of Innovative Management Information & Production*, 3 (3), 30-43.
- Chisholm, R. M. y Feehan, T. D. (1977). The Intent to Deceive. *The Journal of Philosophy*, 74 (3), 143-159. doi: <https://doi.org/10.2307/2025605>
- Coleman, L. y Kay, P. (1981). Prototype Semantics: The English Word Lie. *Language*, 57 (1), 26-44. doi: <https://doi.org/10.2307/414285>
- Cooke, D. J., Michie, C., Hart, S. D. y Clark, D. (2005). Assessing psychopathy in the UK: concerns about cross-cultural generalisability. *The British Journal of Psychiatry*, 186 (4), 335-341. doi: <https://doi.org/10.1192/bjp.186.4.335>
- Davis, S. F. (1993). Academic Dishonesty in the 1990s. *Public Perspective*, 4 (6), 26-28.
- DePaulo, B. M., Kirkendol, S. E., Kashy, D. A., Wyer, M. M. y Epstein, J. A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 979-995. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.979>
- Dreber, A. y Johannesson, M. (2008). Gender differences in deception. *Economics Letters*, 99 (2008), 197-199. doi: <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2007.06.027>
- Engels, R. C. M. E., Finkenauer, C. y Kooten, D. C. (2006). Lying Behavior, Family Functioning and Adjustment in Early Adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 35 (6), 949-958. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9082-1>
- Eyberg, S. M. y Robinson, E. A. (1983). Conduct problem behavior: standardization of a behavioral rating. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 12 (3), 347-354. doi: <https://doi.org/10.1080/15374418309533155>
- Feldman, R. S., Forrest, J. A. y Happ, B. R. (2002). Self-presentation and verbal deception: do self-presenters lie more? *Basic and Applied Social Psychology*, 24 (2), 170. doi: https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2402_8
- Feldman, R. S., Tomasian, J. C. y Coats, E. J. (1999). Nonverbal Deception Abilities and Adolescent's social competence: adolescents with higher social skills are better liars. *Journal of Nonverbal Behavior*, 23 (3), 237-249. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021369327584>
- Ferreira, J. (2013). *O que nos leva a ser morais? A psicologia da motivação moral*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fu, F., Evans, A., Xu, F. y Lee, K. (2012). Young children can tell strategic lies after committing a transgression. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113 (1), 147-158. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.04.003>
- Gervais, J., Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L. y Vitaro, F. (2000). Children's persistent lying, gender differences, and disruptive behaviours: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 213-221. doi: <https://doi.org/10.1080/016502500383340>
- Gombos, V. A. (2006). The cognition of deception: the role of executive processes in producing lies. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 132 (3), 197-214. doi: <https://doi.org/10.3200/MONO.132.3.197-214>
- Gomes, L. R. y Chakur, C. R. (2005). Crianças e adolescentes falam sobre a mentira: contribuições para o contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 6, 33-43. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v06/m34562.pdf> (Consultado el 02/02/2008).

- Goodman, G. S., Myers, J. E. B., Qin, J., Quas J. A., Castelli, P., Redlich, A. D., y Rogers, L. (2006). Hearsay versus children's testimony: effects of truthful and deceptive statements on juror's decisions. *Law and Human Behavior*, 30, 363-401. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10979-006-9009-0>
- Healy, W. y Healy, M. T. (1915). Pathological Lying, Accusation and Swindling: A Study in Forensic Psychology. *Criminal Science Monographs*, 1, 1-278. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/14932-000>
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. y Cauffman, E. (2004). The Right to Do Wrong: Lying to Parents Among Adolescents and Emerging Adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 101-112. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOYO.0000013422.48100.5a>
- Knox, D., Zusman, M. E., McGinty, K. y Gescheidler, J. (2001). Deception of parents during adolescence. *Adolescence*, 36 (143), 611-614.
- Konecny, S. (2009). Virtual Environment and Lying: Perspective of Czech Adolescents and Young Adults. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 3 (2). Recuperado de <https://cyberpsychology.eu/article/view/4226/3268> (Consultado el 11/04/2019).
- Lee, K. (2000). Lying as doing deceptive things with words: A speech act theoretical perspective. En J. W. Astington (Ed.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson*. Malden: Blackwell Publishing.
- Lee, K. y Ross, H. J. (1997). The concept of lying in adolescents and young adults: Testing Sweetser's folkloristic model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43 (2), 255-270.
- Long, A. (1941). Parents' reports of undesirable behavior in children. *Child Development*, 12 (1), 43-62. doi: <https://doi.org/10.2307/1125490>
- Lyon T. y Saywitz, K. J. (1999). Young maltreated children's competence to take the oath. *Applied Developmental Science*, 3, 16-27. doi: https://doi.org/10.1207/s1532480xads0301_3
- Manen, M. y Levering, B. (1996). *O segredo na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchewka, A., Jednorog, K., Falkiewicz, M., Szeszkowski, W., Grabowska, A. y Szatkowska, I. (2012). Sex, Lies and fMRI-Gender Differences in Neural Basis of Deception. *PloS one*, 7 (8). doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0043076>
- Martins, M. (2009). *Os Jovens e a Mentira: Um estudo centrado em diferentes momentos do percurso escolar* (Tesis de maestría). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Martins, M. (2017). *A Mentira na Adolescência: Reconhecimento e Avaliação no Contexto Português* (Tesis doctoral). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Neiva, J. (1942). *Algumas considerações sobre a psicologia dos adolescentes*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração e escalas psicológicas. *Revista Psiquiatria Clínica*, 25 (5), 206-213.
- Peterson, C. C. (1995). The role of perceived intention to deceive in children's and adults' concepts of lying. *British Journal of Developmental Psychology*, 13 (3), 237-260. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00677.x>
- Peterson, C. C., Peterson, J. L. y Seeto, D. (1983). Developmental changes in ideas about lying. *Child Development*, 54 (6), 1529-1535. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1129816>
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reppold, C. (2005). *Construção, validação e normatização de uma bateria de cinco escalas para avaliação de ajustamento psicológico em adolescentes* (Tesis doctoral). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre, Brasil.
- Rosenberg, F. R. y Simmons, R. G. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1 (2), 147-159. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00288008>
- Selva, J. M. M. (2005). *La psicología de la mentira*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Siegler, F. A. (1966). Lying. *American Philosophical Quarterly*, 3 (2), 128-136.
- Stouthamer-Loeber, M. (1986). Lying as a problem behavior in children: A review. *Clinical Psychology Review*, 6 (4), 267-289. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0272-7358\(86\)90002-4](http://dx.doi.org/10.1016/0272-7358(86)90002-4)
- Stouthamer-Loeber, M. y Loeber, R. (1986). Boys Who Lie. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14 (4), 551-64. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF01260523>

- Sweetser, E. E. (1987). The definition of lie: An examination of the folk models underlying a semantic prototype. En D. Holland (Ed.), *Cultural models in language and thought*. New York: Cambridge University Press.
- Talwar, V. y Lee, K. (2008a). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. *Child Development*, 79, 866-881. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01164.x>
- Talwar, V. y Lee, K. (2008b). Little liars: Origins of verbal deception in children. En B. J. Ellis y D. F. Bjorklund (Ed.), *Origins of the Social Mind* (pp.157-178). Tokio: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-4-431-75179-3_8
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N. y Lindsay, R. C. L. (2004). Children's lie-telling to conceal a parent's transgression: Legal implications. *Law and Human Behavior*, 28 (4), 411-435. doi: <https://doi.org/10.1023/B:LAHU.0000039333.51399.f6>
- Vasconcellos, S. J. L. y Hutz, C. S. (2008). Construção e validação de uma escala de abertura à experiência. *Avaliação Psicológica*, 7 (2), 135-141.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Vivar, D. M. (2002). *La mentira infantil: diagnóstico e intervenção psicopedagógica* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa, Málaga, España.
- Yang, Y., Raine, A., Lencz, T., Bihrlé, S., LaCasse, L. y Colletti, P. (2005). Volume reduction in prefrontal gray matter in unsuccessful criminal psychopaths. *Biological psychiatry*, 57 (10), 1103-1108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.021>

Biografía de las autoras

Marina F. C. Martins es Licenciada en Enseñanza de Biología y Geología, Máster en Educación y Doctora en Educación. Docente en el Colegio Valsassina y en la Escola Superior de Educação de Lisboa. Colabora con UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação) y en GEISEXT (Grupo de Estudo em Sexualidade e Educação Sexual e TIC). Su investigación se centra en el desarrollo moral, las relaciones escuela-familia y la educación sexual.

 <https://orcid.org/0000-0002-4817-1226>

Carolina F. Carvalho es Licenciada en Psicología de la Educación y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en el Doctorado en Educación y el Máster de Educación y Formación de Profesores en el Instituto de Educação de la Universidade de Lisboa. Es miembro de UIDEF y participa como investigadora en proyectos nacionales e internacionales centrados en temas como el aprendizaje y desarrollo, las relaciones entre la escuela y la familia y la formación de profesores.

 <https://orcid.org/0000-0003-1793-2288>