

**Antes de imprimir, piensa en tu responsabilidad con la naturaleza. Quizás no puedas salvar el planeta, pero sí puedes dejar de destruirlo.**

#### Tema 8. El desarrollo intelectual durante la infancia. Las operaciones concretas

1. **Delval (1994)**. Lo esencial del desarrollo intelectual es la organización del mundo, construyendo una imagen suya, y al mismo tiempo la construcción paralela de los procedimientos para organizarlo, que constituyen lo que entendemos por inteligencia. El mundo va cobrando un sentido cada vez más preciso y paralelamente aumentan las posibilidades de actuar sobre él.
2. **Delval (1994/96)**. La principal tarea del niño en su desarrollo cognitivo inicial es conseguir «organizar» el mundo que le rodea, a fin de entenderlo y poder desenvolverse adecuadamente dentro del mismo.
3. **Flavell et al. (1996)**. La incapacidad del niño para representar y comprender las transformaciones proviene básicamente de su dificultad para tener en cuenta al mismo tiempo varios aspectos de la situación o codificar simultáneamente el mismo objeto en más de una forma.
4. **Frank (1966); Nair (1963)**. A los 5 años se observaron ya conductas y respuestas que implicaban por parte del niño la comprensión de la reversibilidad característica de las conservaciones.
5. **Borke (1975); Rubin y Maioni (1975)**. Ya a los 3 años el niño puede resolver adecuadamente la «tarea de las tres montañas».
6. **Alonso Tapia y Gutiérrez-Martínez (1986); Markman y Callanan (1984)**. El procedimiento empleado por Piaget plantea demandas excesivas de procesamiento y requerimientos adicionales que pueden conducir al fracaso, incluso cuando exista plena comprensión de la inclusión de clases.
7. **Rodrigo (1990); Bermejo (1990)**. Los estudios no son muy uniformes ni coincidentes, en general vienen a poner de manifiesto que las capacidades intelectuales de los niños se desarrollan antes de lo que Piaget sugiere.

#### Tema 9. La representación del mundo

1. **Enesco y Delval (2006)**. Al tener experiencias diferentes sobre los aspectos de cada dominio se irán descubriendo las características específicas de cada uno de ellos y se irán relacionando con una determinada forma de funcionamiento que es diferente del funcionamiento de otras parcelas de la realidad.
2. **Joseph Nussbaum (1985)**. El cambio conceptual se produce según una evolución gradual a largo plazo. En cada etapa de esta evolución se produce una acomodación parcial en algunos de los elementos conceptuales, pero no necesariamente en todos ellos.
3. **Delval (2007)**. El conocimiento es social en su origen, puesto que toda interacción con los objetos de conocimiento ocurre en contextos sociales y se nutre de los intercambios con otros y con la información y los conocimientos que circulan en la sociedad.
4. **Gunstone y Watts (1985)**. A pesar de las grandes variaciones que tienen los participantes de los diferentes estudios con respecto a la experiencia escolar, la lengua y la cultura, parece que los niños desarrollan «los mismos tipos de concepciones y exactamente de la misma manera en todas partes».
5. **Strike y Posner (1982, 1992)**. En el proceso de cambio o desarrollo conceptual no sólo se añade nueva información complementaria, sino que se reorganizan los elementos centrales de la representación, produciendo una verdadera revolución cognitiva.
6. **Ayas, Özmen y Çalik (2009); Pozo y Gómez-Crespo (1998)**. Diversas investigaciones muestran que, al igual que ocurrió a lo largo de la historia de la ciencia, los estudiantes encuentran muchas dificultades para aceptar y utilizar el modelo corpuscular de la materia.
7. **Gunstone y Watts (1985)**. A pesar de las grandes variaciones que tienen los participantes de los diferentes estudios con respecto a la experiencia escolar, la lengua y la cultura, parece que los niños desarrollan «los mismos tipos de concepciones y exactamente de la misma manera en todas partes».



8. **Strike y Posner (1982, 1992)**. En el proceso de cambio o desarrollo conceptual no sólo se añade nueva información complementaria, sino que se reorganizan los elementos centrales de la representación, produciendo una verdadera revolución cognitiva.
9. **Ayas, Özmen y Çalik (2009); Pozo y Gómez-Crespo (1998)**. Diversas investigaciones muestran que, al igual que ocurrió a lo largo de la historia de la ciencia, los estudiantes encuentran muchas dificultades para aceptar y utilizar el modelo corpuscular de la materia.
10. **Ausubel (1968)**. El papel de la escuela puede resultar importantísimo para favorecer el proceso de formación de representaciones, puesto que constituye uno de los contextos de interacción con el conocimiento privilegiados para los niños y adolescentes. Para ello es imprescindible que el proceso de enseñanza-aprendizaje se entienda como una interacción entre lo que se le enseña al niño y sus ideas y conocimientos previos.
11. **Driver, Guesne y Tiberghien (1985); Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982)**. Otra intervención relevante consiste en introducir en las sesiones hechos discrepantes con las ideas de los niños. Los estudiantes tendrán dificultades para asimilar estas anomalías, lo que les conducirá a tratar de darles sentido de alguna forma. Estas anomalías, bien gestionadas por el docente, pueden llegar a generar fuertes conflictos cognitivos.
12. **Driver, Guesne y Tiberghien (1985)**. El profesor debe atender a la generalización de los conocimientos proporcionando a los estudiantes oportunidades para que puedan poner a prueba sus ideas en un conjunto amplio de situaciones.
13. **Duckworth (1987)**. Una de las primeras cosas que debe tener en cuenta un educador es lo que el autor denomina "las virtudes del no saber" .
14. **Driver (1989); Duckworth (1987)**. Para ayudar a que los niños desarrollen sus propias ideas y reflexionen sobre ellas, una de las acciones más importantes que tiene que realizar el educador es promover que los niños se atrevan a poner sus ideas en común, sean éstas correctas o incorrectas.
15. **Strike y Posner (1992)**. El profesor que quiera colaborar con sus alumnos para que avancen hacia una noción más ajustada, ha de evitar la tentación de tratar de suprimir o de sustituir sus ideas. Debe comenzar por tratar de comprender sus pensamientos y trabajar a partir de ellos. Lo cual conlleva permitir al niño expresar sus propias ideas y ofrecer sus explicaciones sobre los diferentes fenómenos, y que lo haga de maneras diversas para que pueda ver dónde entran en conflicto unas con otras.
16. **Jensen (2002)**. Lo mejor que puede hacer el docente es plantear situaciones sugerentes y actividades adaptadas en las que los niños tengan que poner a prueba sus concepciones. De tal manera que la educación esté más orientada a la acción y genere espacios educativos en los que los alumnos puedan reexaminar sus concepciones y hacerse nuevas preguntas, de forma que se potencien los conflictos cognitivos y, por tanto, los cambios conceptuales en sentido estricto.

#### [Tema 10. El desarrollo emocional, social y de la personalidad durante la infancia](#)

1. **Saarni, Campos, Camras y Witherington (2006)**. El nexo de unión entre el mundo emocional y el desarrollo social y de la personalidad es lo que se denomina competencia emocional, en esencia, supone la capacidad para ser consciente y gestionar las emociones propias; ser eficaz en la comunicación de emociones y sentimientos; y poder captar y comprender las emociones de los demás.
2. **Joseph (1999)**. Señala que, al igual que el resto del cerebro, las diferentes regiones del sistema límbico maduran a distinto ritmo, lo que tiene su correlato en el desarrollo de las competencias emocionales y sociales.

3. **Siegel (2003)**. La experiencia emocional temprana modifica la estructura cerebral y los circuitos neuronales, lo que se traduce en la manera de procesar la información del entorno, nuestras emociones y nuestros comportamientos.
4. **Kolb y Whishaw (2009)**. Numerosos estudios han mostrado la existencia de una serie de estructuras cerebrales que conforman lo que se denomina Sistema Emocional. Se trata de una red interconectada de estructuras biológicas que incluyen el tálamo, el hipotálamo, el hipocampo, la amígdala, el córtex cingulado, el córtex prefrontal y el orbitofrontal.
5. **Braun (2011)**. Un ejemplo de las manifestaciones comportamentales de las emociones es la manifestación e interpretación de las expresiones faciales (por ejemplo, el ceño fruncido) en relación con un estado emocional (enfado).
6. **Braun (2011)**. Las experiencias que reciba del entorno, muy especialmente durante el primer año de vida, serán la clave para que proliferen o se pierdan conexiones y redes neuronales, en un proceso conocido como dependencia de la experiencia.
7. **Sroufe (1997)**. Define las emociones como reacciones subjetivas ante acontecimientos o estímulos, que conllevan modificaciones de índole fisiológica y conductual.
8. **Lewis y Brooks-Gunn (1979)**. En un experimento hacían que las madres pintaran de rojo la nariz de sus hijos pequeños sin que ellos se dieran cuenta, en lo que se denomina Rouge Test 1. Después hacían que los bebés se miraran en un espejo. Algunos niños de quince meses se llevaban la mano a su nariz y prácticamente todos los de dos años lo hacían, dando muestra así, de que reconocían su imagen en el espejo. En otro estudio, se mostraban fotos y vídeos a niños de entre quince meses y dos años. Aunque la capacidad para reconocerse en estos formatos parece ser un poco más tardía, hacia los veinticuatro meses, de nuevo, los niños se reconocían a sí mismos y, además, acompañaban este reconocimiento con pronombres (Yo o Mi). Analizaron las reacciones de los niños cuando eran halagados por uno de los investigadores. Encontraron que los niños que habían dado muestra de reconocerse en el espejo reaccionaban sonriendo, agachando la cabeza, mirando de reojo o se tapaban la cara mientras que los que no habían dado muestras de haberse reconocido, no respondían a la adulación. Estos comportamientos son interpretados como muestra de una incipiente emoción de vergüenza. De esta manera, los investigadores introducían el componente social (el halago) como uno de los requisitos de estas emociones.
9. **Lewis (2000)**. Experimentar el sentimiento de orgullo, culpa o vergüenza, emociones consideradas secundarias, requiere, por un lado, tener conciencia de uno mismo, por lo que se denominan también emociones autoconscientes. Para Lewis, el que un niño se sienta, p. ej., turbado (la emoción autoconsciente más sencilla, antecesora de la vergüenza), requiere tener conciencia de sí mismo como un ser independiente.
10. **Lewis y Ramsay (2002)**. Observaron que los niños preescolares vivían con diferente intensidad y mostraban expresiones ligeramente diferentes cuando no eran capaces de realizar una tarea o cuando se sentían azorados porque eran objeto de atención de un adulto desconocido. Aunque en ambos casos los niños solían reaccionar mediante risa nerviosa o evitando la mirada, para los niños la primera situación resultaba mucho más estresante.
11. **Harter (1977)**. Antes de los diez años los niños suelen representar la ambivalencia emocional en una única emoción o, a lo sumo, consideran que hay dos emociones contradictorias que se suceden de modo consecutivo.
12. **Harris (1989)**. Destaca de forma muy especial el papel de la comprensión de los estados psicológicos de los demás en la comprensión infantil de la emoción. De este modo, al final de la infancia el niño alcanza un conocimiento muy sofisticado sobre el mundo emocional.



13. **Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke (1989)**. Mostraron que los niños de 6 años, pero no así los de 4 años, eran capaces de predecir la emoción de un personaje en función de lo que éste cree sobre una situación.
14. **Holodynski (2004)**. La interiorización del lenguaje egocéntrico también se ha contemplado como otro de los factores que podría contribuir a una vivencia más íntima de las emociones en la segunda infancia.
15. **Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson (1986); Holodynski (2004)**. El ocultamiento de la emoción por parte de niños más mayores revela un carácter mucho más estratégico y consciente sobre las consecuencias de disimular o fingir la expresión emocional.
16. **Thompson, Winer, y Goodvin (2011)**. Entre los 2 y los 6 años, los niños adquieren competencias cognitivas que les permiten comprender mejor el mundo y a sí mismos. De hecho, incluso los más jóvenes son ya capaces de referirse a las causas de las emociones y reconocen y definen con claridad sus signos comportamentales.
17. **Widen y Russell (2011)**. Los niños son capaces de inferir los sentimientos de los otros en función de sus comportamientos, como que alguien se siente feliz porque da palmas o que está triste porque está llorando.
18. **Berk (2018)**. Señala que comprender la ambivalencia emocional requiere de complejas operaciones como retener en la memoria dos fuentes de información que resultan contradictorias, integrar todos los conocimientos y operar con ellos.
19. **Ato, González y Carranza (2004)**. Los estudios muestran, de manera consistente, que una actitud activa y participativa de la madre cuando el niño se siente incómodo, asustado o enfadado contribuye al desarrollo de estrategias más adaptativas de autorregulación en el niño, a la vez que predice mejores resultados en estrategias autorregulatorias en edades posteriores.
20. **Saarni, Campos, Camras y Witherington (2006)**. Durante la infancia, los niños van siendo socialmente más competentes y avanzan en sus capacidades para comprender las emociones, hablar de ellas, etiquetarlas y gestionarlas, utilizando la inhibición comportamental y el lenguaje como cuando elaboran un acontecimiento traumático mediante su relato.
21. **Castro, Halberstard, Lozadab y Craig (2015)**. Las competencias emocionales de los padres o sus creencias sobre el papel de las emociones en el desarrollo son factores promotores o de riesgo para el adecuado desarrollo de la autorregulación y de las competencias emocionales a lo largo de la infancia.
22. **Schore (2016)**. En etapas tempranas del desarrollo, sería más adecuado hablar de un proceso de co-regulación más que de autorregulación, a la espera de que la maduración biológica y las experiencias afectivas y sociales del niño le permitan construir competencias de regulación autónoma.
23. **Susan Harter (2006)**. Describe el autoconcepto como la representación que la persona construye de sí misma tras considerar y evaluar su competencia en múltiples ámbitos.
24. **Guay, Ratelle, Roy y Litalien, (2010); Mäkikangas y Kinnunen (2003); Marsh, Parada y Ayotte (2004); McCullough, Huebner y Laughlin (2000); Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta (2012); Skaalvik, Federici y Klassen (2015)**. Las expectativas generadas sobre nuestras capacidades y habilidades afectan a nuestra conducta, estableciéndose así una relación bidireccional entre autoconcepto y comportamiento. En base a esta relación el autoconcepto se asocia con ámbitos tan relevantes para el individuo como el bienestar psicológico, el rendimiento académico, la motivación hacia el logro.
25. **Stern, (1995); Werner y Kaplan (1963)**. Existe cierto acuerdo en admitir que durante los primeros meses de vida se despierta en el bebé un primer sentido de sí mismo como «agente», es decir, como entidad capaz de provocar reacciones en su entorno.



26. **Stipek y Hoffman (1980)**. El niño pequeño a menudo se percibe a sí mismo como altamente competente, y se muestra reticente a considerar las pruebas que contradicen este juicio.
27. **Hill y Tomlin (1981)**. En niños con síndrome de Down el reconocimiento en el espejo se muestra cuando alcanzan una edad mental cercana a los 20 meses.
28. **Rosenholtz y Simpson (1984)**. Habitualmente, los adultos refuerzan con generosidad las acciones del niño, e infunden la idea de que el éxito depende únicamente del esfuerzo y la perseverancia.
29. **Nielsen, Suddendorf y Slaughter (2006)**. El reconocimiento en el espejo parece manifestarse de una forma univoca hacia los 18-24 meses.
30. **Harter (2006)**. El nombre y el género son los primeros atributos que comienzan a definir la imagen del niño, aunque pronto comienzan a surgir alusiones a posesiones y características manifiestas o muy distintivas (p.ej., «vivo en una casa grande», «tengo un hermano» «voy al colegio»).
31. **Shaffer y Kipp (2013)**. Las interpretaciones que los adultos hacen del niño, y las narraciones sobre los eventos vividos juntos, ayudan al pequeño a consolidar una primera imagen de sí mismo y a percibirse como un ente estable.
32. **Harris (1989)**. Observó que, mientras los prescolares tienden a identificar el orgullo y la culpa, con la alegría y la tristeza por unos buenos o malos resultados, los niños más mayores las definen de forma mucho más compleja, tomando en consideración aspectos como la responsabilidad personal en los resultados y la observancia de patrones morales.
33. **Harter (2006)**. Señala que los progresos evolutivos no facilitan a una visión positiva del Yo, sino una visión más ajustada a la realidad.
34. **Willian James (1890)**. Sostiene que el aprecio por los rasgos del Yo no depende de los éxitos obtenidos en los distintos dominios, sino de la relación que se establece entre dichos éxitos y los niveles de logro esperados o deseados por la persona.
35. **Charles Cooley (1864-1929); George Herbert Mead (1863-1931)**. Ambos autores coinciden en sostener que la representación del Yo refleja las actitudes y comportamientos que los demás manifiestan hacia uno mismo. De esta manera, muchos instrumentos destinados a evaluar la autoestima incluyen medidas sobre la percepción que tienen las personas acerca de la valía que les atribuyen los otros significativos (padres, profesores, compañeros, parejas, etc.).
36. **Harter (1985)**. Reformula el planteamiento de Willian James, para incidir en la mayor influencia del éxito alcanzado en aquellos dominios que son especialmente valorados por el sujeto. La autora introduce así una variable mediadora que pondera la influencia de los distintos dominios en función de su relevancia para el sujeto. De este modo, una alta competencia en un área muy valorada por el individuo (p.ej., la apariencia física) sería un alto predictor de su autoestima global, mientras que el éxito en un campo poco valorado por él (p.ej., el rendimiento escolar) tendría poco impacto en su autoestima global. Por tanto, Harter insiste en que son los dominios más valorados por el individuo los que mejor predicen su autoestima.
37. **Harter (2006)**. La autoestima se define como la valoración global de todos los atributos incluidos en el autoconcepto, lo que anímicamente se traduce en un Desarrollo emocional, social y de la personalidad durante la infancia sentimiento que oscila entre la estima y el desprecio por los rasgos del Yo (p.ej., «creo que soy una persona que merece la pena», «me gusta mucho mi forma de ser», «me aborrezco», «no valgo nada»).
38. **Bronfenbrenner (1977, 2005)**. Desde la teoría del apego y, posteriormente desde el modelo ecológico se propone que la familia es el primer contexto que impacta de manera importante en el desarrollo.
39. **Darling y Steinberg (1993)**. Los estilos de crianza o estilos educativos parentales, son un constructo psicológico que se refiere al clima emocional en el que los padres crían a sus hijos.



40. **Diana Baumrind (1975, 2013)**. Pionera en la investigación sobre los estilos de crianza, sus estudios sobre la autoridad en el contexto de las relaciones padres-hijos permitieron establecer las coordenadas del ámbito de investigación sobre los estilos parentales de socialización y su impacto en el desarrollo.
41. **MacCoby y Martin (1983)**. Revisaron las dimensiones propuestas por Baumrind y señalan que es necesario distinguir un cuarto tipo de estilo parental que denominan negligente/indiferente.
42. **Hart, Newell y Olsen (2003)**. En sus estudios, mantienen la dimensión control e incluyen otras como el grado de aceptación del niño, la implicación de los padres en la crianza y el grado de autonomía que los padres conceden a sus hijos siguen permaneciendo en sus características generales los estilos parentales propuestos previamente.
43. **Papalia, Wendkos y Duskin (2009)**. La investigación sobre el impacto de los diferentes estilos en el desarrollo también se ha ampliado introduciendo el análisis del efecto de factores como la influencia en el rendimiento académico o, a largo plazo, en el estilo de vida de los adolescentes o la competencia psicosocial. Así mismo, se estudia el papel de las diferencias culturales en los estilos de socialización parental.
44. **Baumrind (1978); Mansager y Volk (2004)**. Los niños criados con un estilo educativo democrático suelen mostrar buenas competencias sociales, puntuaciones mayores en autoestima, seguridad en sí mismos e independencia.
45. **Maccoby y Martin (1983); Baumrind (1966); Belsky, Sligo, Jaffe, Woodward y Silva (2005)**. El estilo educativo autoritario es el que tiene peores consecuencias para el desarrollo, ya que se relaciona con baja autoestima, niños reservados, poco persistentes y seguros a la hora de alcanzar metas y tienden a tener una interiorización pobre de valores y normas.
46. **Banham, Hanson, Higgins y Jarrett (2000)**. El estilo educativo permisivo fomenta niños en apariencia alegres y vitales pero dependientes. Además, los niños criados en entornos permisivos muestran mayores porcentajes de conducta antisocial y una mayor tasa de comportamientos que denotan inmadurez y falta de autorregulación.
47. **Sierra y Jiménez (2002)**. El caso extremo de un estilo de crianza indiferente es la negligencia, es decir, la falta absoluta de interés y preocupación por procurar las condiciones físicas y emocionales básicas para procurar un adecuado desarrollo y bienestar infantil. Ello supone una forma de maltrato.
48. **Torío, Peña y Rodríguez (2008)**. El estilo educativo indiferente / negligente se relaciona con peores resultados en ajuste social y psicológico, mayores puntuaciones en impulsividad y exhiben con mayor probabilidad, conductas de riesgo.
49. **Ladd y Pettit (2002)**. Los padres utilizan dentro de sus prácticas de crianza estrategias socializadoras que facilitan, promueven o evitan el contacto de sus hijos con otros niños de su edad.
50. **Piaget (1984); Kohlberg (1981)**. La existencia de una cultura de iguales es una prueba de que las relaciones entre iguales son un contexto idóneo para el desarrollo de la negociación, la puesta en perspectiva y la construcción de nociones morales progresivamente más complejas.
51. **Davies (1982); Corsaro (1992)**. Postulan la existencia de una «sociedad de los niños» o una «cultura de iguales», como modo de reivindicar una organización que se separa de la sociedad general de los adultos.
52. **Berger y Thompson (1987)**. La cultura entre iguales puede incluir perspectivas diferentes a las de los adultos en asuntos como la agresión.
53. **Davies (1982); Coie y cols. (1991)**. La reciprocidad en la agresión es mucho más tolerada y respetada entre los niños que entre los adultos.
54. **Howes (1987)**. Según el autor ya podríamos hablar de amistad a estas edades porque los niños eligen para jugar a niños conocidos y a aquellos con los que han mantenido previamente interacciones positivas.



55. **Selman (1981)**. Durante la etapa preescolar, los niños entienden y se representan la amistad desde una perspectiva egocéntrica, piensan sólo en lo que ellos quieren o les agrada de la relación y tienen dificultades para comprender que un mismo acontecimiento pueda ser vivido por sus amigos de una manera diferente a como lo hacen ellos.
56. **Berndt (1988); Epstein (1989)**. Dentro del grupo de iguales, los preescolares tienden a elegir a sus amigos entre aquellos con los que comparten edad, sexo y cuyo estilo de comportamiento es similar.
57. **Hart et al. (1992)**. Los niños prefieren para jugar a otros niños que muestran habilidades prosociales.
58. **Ramsey y Lasquade (1996)**. Los niños evitan a los niños que se muestran agresivos o retraídos en sus interacciones.
59. **Rubin et al. (1998); Snyder et al. (1996)**. Los niños que tienen experiencias positivas frecuentes cuando interactúan, son los que con mayor probabilidad se consideran y se convierten en pares con los que los niños prefieren interactuar, es decir, en amigos.
60. **Selman (1981)**. Durante estos años los niños pueden interactuar en términos más de igualdad entre ellos, pero las relaciones siguen guiándose, muy a menudo, por intereses propios más que por intereses comunes.
61. **Hartup (1983)**. A estas edades, se observa también un cambio en la cualidad de las elecciones de los niños, aunque siguen prefiriendo niños del mismo sexo; ahora se consideran amigos a aquellos que les muestran cariño, se preocupan por sus necesidades y atienden más frecuentemente a sus demandas.

#### [Tema 11. Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia](#)

1. **Papalia (2009)**. La adolescencia es una construcción social que hasta el siglo xx no se ha considerado en el mundo occidental como una etapa vital independiente.
2. La **Organización Mundial de la Salud (OMS)** considera que adolescencia se extiende entre los 10 y 19 años.
3. **Havighurst (1956,1972)**. Plantea que el desarrollo en todo el ciclo vital puede caracterizarse en torno a lo que denomina tareas evolutivas.
4. **Margaret Mead (1978)**. Ya que es posible establecer una relación directa entre el grado de complejidad de una cultura, el tiempo que se atribuye a la adolescencia y las características de la misma: cuanto más compleja es una sociedad, más larga será la fase de transición entre la niñez y la vida adulta.
5. **Arnett (2000)**. Postula que desde los 18 hasta 25 años los individuos se encuentran todavía en un periodo de transición, en el que aún no se perciben a sí mismos como adultos y en el que no se han asumido las responsabilidades propias de éstos. A esta etapa, Arnett la denomina adultez emergente.
6. **Goossens (2006)**. Sitúa el final de la adolescencia hacia los 22 años.
7. **Giedd (2004)**. Sabemos que las zonas del cerebro que gestionan el procesamiento de las emociones (el sistema límbico y dentro de él, la amígdala) se desarrollan antes que la destinadas a la planificación y el control emocional, la gestión de los impulsos y las valoraciones de las consecuencias, que al igual que otros procesos ejecutivos se sitúan en el córtex prefrontal. De hecho, esta es la última parte del cerebro que madura.
8. **Susman y Rogol (2004)**. La pubertad es un proceso psicobiológico largo que se pone en marcha mucho antes de que sean apreciados los cambios biológicos. Esta puesta en marcha y su regulación posterior, se relaciona tanto con factores internos o genéticos como externos.
9. **James Tanner (1962)**. Describe los cambios físicos relativos a la maduración de genitales y los cambios físicos asociados a lo largo de todo el proceso puberal (mamas, vello púbico y axilar en niñas; tamaño de los testículos y escroto, vello púbico y vello axilar en niños).



10. **Graber, Brooks-Gunn y Warren (1995)**. Controlando las variables de edad de la menarquía de la madre y otros factores del entorno, encontraron que las niñas que vivían en el seno de familias disfuncionales o que tenían unas relaciones muy conflictivas y estresantes con sus madres, tenían una edad de aparición de la menarquía considerablemente anterior a las niñas cuyos entornos eran más cálidos y estables.
11. **Bastiani, Garber y Brooks-Gunn (2008)**. Aunque el inicio de la pubertad es más tardío en los chicos que en las chicas, una vez comenzado el proceso, los cambios físicos y fisiológicos se atienen a una secuencia muy estable en ambos sexos.
12. **Sørensen, Mouritsen, Aksglaede, Hagen, Mogensen y Juul (2012)**. El adelanto de la edad de menarquía parece haberse atenuado desde las dos últimas décadas del siglo XX. Esta estabilización se debe a procesos genéticamente programados de maduración neurofisiológica y endocrina, por lo que no es posible esperar que el adelanto se siga produciendo hasta edades mucho más tempranas.
13. **Güemes-Hidalgo, Ceñal e Hidalgo (2017)**. No todos los niños y niñas alcanzan la pubertad a la misma edad, pero con criterios estadísticos se considera normal que el incremento en el tamaño de los testículos y el escroto (primer signo puberal en niños), se produzca entre los 9 y 14 años.
14. **Bastiani, Garber y Brook-Gunn (2008)**. El tejido muscular, el tejido adiposo y la densidad ósea, son similares en niños y niñas antes de la pubertad, pero una vez iniciada la pubertad, los chicos tienen más masa ósea y tejido muscular que las chicas en la proporción 1.5/1, mientras las niñas tienen dos veces más grasa corporal total que los chicos.
15. **Güemes-Hidalgo, Ceñal e Hidalgo (2017)**. Respecto a las extremidades superiores, crecen primero las manos y después se produce el crecimiento de los brazos. La columna y el torso crecen al final del proceso.
16. **Marshall & Tanner (1970)**. Un adolescente puede presentar una pubertad temprana/precoz, en tiempo o tardía.
17. **Ullsperger y Nikolas (2017)**. En una revisión metaanalítica en la que toman en consideración 101 estudios desde la década de los 90 hasta el año 2013, sobre los efectos psicológicos del desfase en la pubertad, encuentran que un desarrollo puberal temprano se asocia con mayores niveles de desajuste psicológicos tanto internalizados (p.ej., ansiedad, depresión) como externalizados (p.ej., conductas agresivas, conductas desafiantes) y que este desajuste se produce tanto en los chicos como entre las chicas. Respecto a la pubertad tardía, los autores encuentran que los chicos y chicas no muestran más problemas de ajuste emocional que los que la tienen al tiempo que sus pares.
18. **Stanley Hall (1844-1924)**. Considerado el precursor del estudio científico de la adolescencia, fue quién más influyó en la divulgación de esta visión a partir de su tratado sobre la Adolescencia (1904).
19. **Erik Erikson (1902-1994)**. Autor de la propuesta pionera y quizá la más conocida acerca de desarrollo de la identidad adolescente, la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson.
20. **James E. Marcia (1966, 1980)**. Para este autor, la búsqueda de la identidad durante esta etapa se define mejor en torno al grado en el que los adolescentes exploran los diferentes roles y su nivel de compromiso con algunos de ellos. Desde esta perspectiva y fruto de sus estudios con adolescentes en los que les preguntaba acerca de sus aspiraciones profesionales, religión, ideología y visión del mundo, propone 4 estados del desarrollo de identidad, del Yo. Estos estados se definen por la combinación de dos dimensiones: Crisis y Compromiso.
21. **Alan Waterman (1990,1993)**. Estudio mediante entrevistas la identidad en los adolescentes desde los presupuestos de Marcia. Sus estudios muestran que incluso dentro de cada estado, podían distinguirse diferentes grados en la cualidad de la exploración y del grado de compromiso que habían adquirido. Estos hallazgos apoyan la idea de diferencias importantes en la vivencia y gestión de los retos durante la adolescencia, por lo que cabría preguntarse si realmente se trata de una etapa de especial dificultad.





22. **Coleman (1974)** Llevó a cabo un estudio con una amplia muestra de adolescentes procedente de población normal, de 11, 13, 15 y 17 años. Debían contestar una serie de cuestionarios en los que se les preguntaba por sus actitudes y opiniones acerca de diversos aspectos como la autoimagen, su sentido de independencia, las amistades, las relaciones con sus padres o los estudios. Además, se les preguntaba por la importancia o el grado de preocupación que sentían en cada uno de los asuntos. Los resultados más relevantes fueron, por una parte, que tanto las actitudes como las opiniones de los adolescentes en la mayoría de los aspectos por los que se les preguntaba variaban con la edad. Pero quizá un resultado más interesante fue que el grado de preocupación sobre los asuntos por los que se les preguntaba también variaba con la edad, alcanzado su máximo a edades diferentes dependiendo del aspecto del que se tratara. Esta constatación, llevó a Coleman a proponer su Teoría Focal.
23. **Coleman (1977)**. Sólo los adolescentes que se enfrenten a varios aspectos de forma simultánea, vivirán esta etapa como una verdadera crisis.
24. **Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez Queija (2005)**. Los estudios más recientes sobre adolescencia parecen alinearse con la teoría focal. Un ejemplo son las investigaciones acerca de la relación de los adolescentes con sus padres, un foco de tensión que ejemplificaría desde una perspectiva tradicional, la turbulencia y los problemas que tradicionalmente definen esta etapa. Aunque los estudios muestran un aumento de los conflictos con los padres, así como un incremento de comportamientos desafiantes durante los primeros años de la adolescencia, tras un periodo de ajuste, todos ellos disminuyen hacia la adolescencia media, esta tendencia está influida por variables como la cualidad anterior de la relación entre los padres y los hijos.
25. **McLaughlin et al. (2012)**. La presencia o desarrollo de psicopatología durante la adolescencia tiene uno de sus factores predictivos de mayor peso en la presencia de factores de riesgo presentes en la infancia (tanto del propio individuo como de los entornos familiares o sociales).
26. **Elkind (1967)**. Identificó dos fenómenos propios de la etapa donde el paulatino avance en las capacidades de introspección y puesta en el lugar del otro también puede jugar malas pasadas a los adolescentes, identificó dos fenómenos propios de esta etapa a los que calificó como «audiencia imaginaria» y «fábula personal».
27. **Fischer (1980)**. Al inicio de la adolescencia el individuo se encuentra en el «nivel de las abstracciones simples», lo que significa que aún no puede comparar abstracciones entre sí y, por tanto, no puede relacionar los diferentes aspectos de su Yo.
28. **Fischer (1980)**. Entre los 17 y 18 años el individuo se sitúa ahora en el nivel de «los sistemas abstractos», lo que trae consigo la posibilidad de integrar las abstracciones simples en otras de nivel superior.
29. **Harter y cols (1992, 1997)**. Enfrentaron a grupos jóvenes de adolescentes con las posibles contradicciones de su personalidad (p.ej., ser muy extrovertidos con los amigos pero muy torpes e inhibidos en las relaciones con extraños), y observaron que las respuestas de los entrevistados reflejaban la ausencia de comparación e integración pronosticada por Fischer.
30. **Robins y cols. (2002)**. Estudio a más de 300.000 individuos de entre 9 y 90 años, y encontró una tendencia descendente de la autoestima entre los 9 y los 20 años, seguida de una recuperación y un incremento gradual hasta la edad de 65 años, momento en que nuevamente la autoestima global volvía a descender.

## [Tema 12. El desarrollo intelectual durante la adolescencia: El pensamiento formal](#)

1. **Bärbel Inhelder y Jean Piaget (1955)**. Nos proporcionan una caracterización del período operatorio formal en su obra «De la lógica del niño a la lógica del adolescente» centrada principalmente en la



descripción estructural de las capacidades cognitivas propias de este estadio, y no en los procedimientos y estrategias concretas de resolución de las tareas por parte de los sujetos.

2. **Merlin Donald (1991)**. La capacidad de elaborar y formular teorías abstractas, y comprobarlas empíricamente, que aparece en el desarrollo individual en la adolescencia, revela que se ha producido un cambio crucial en el pensamiento ya que implica la puesta en práctica una «cultura teórica». Este estadio del desarrollo filogenético de la humanidad (en el que se sitúan las modernas sociedades tecnológicas humanas, basadas en la producción teórica cuya manifestación más evidente está en las disciplinas científicas, las matemáticas y la filosofía), es fruto de los avances sociales que supuso la invención de la escritura y la notación numérica.
3. **Flavell (1963)**. En comparación con el razonamiento del periodo preoperatorio, se observa ya durante esta etapa cierta extensión del razonamiento de lo real hacia lo virtual o posible, aunque con limitaciones. El niño únicamente puede considerar datos que son sólo «posibilidades» cuando se trata de prolongaciones imaginables de las acciones u operaciones aplicadas a un contenido dado. Por ejemplo, después de que una niña ha hecho una «serie» con un conjunto de objetos (por ejemplo, ha ordenado de mayor a menor un conjunto de piezas cuadradas) sabe que podría hacer lo mismo con otros objetos (aunque de hecho no lo haga). De esta manera, una serie  $A > B > C$ , puede ser prolongada mediante la incorporación de El desarrollo intelectual durante la adolescencia: el pensamiento formal nuevos elementos potenciales, C y D, para formar la serie  $A > B > C > D > E$ .
4. **Inhelder y Piaget (1955)**. Sostienen que el período de las operaciones formales supone un cambio intelectual cualitativo y estructural, mediante el cual los sujetos se liberan de las ataduras de lo real e inmediato, del aquí y ahora, siendo capaces de pensar de forma abstracta.
5. **Inhelder y Piaget (1955)**. Distinguen dos tipos de características: A) las propiedades generales o funcionales del pensamiento formal que aluden a las orientaciones esenciales del pensamiento de los sujetos en este período, y B) las características estructurales, que utilizan el lenguaje lógicomatemático para dar cuenta de las estructuras que subyacen al comportamiento cognitivo de los sujetos.
6. **Inhelder y Piaget (1955)**. La inversión que se produce con la llegada del pensamiento formal en la relación entre lo real y lo posible supone un cambio en la orientación general del intelecto de gran relevancia.
7. **Inhelder y Piaget (1955)**. La hegemonía de lo posible que caracteriza al pensamiento formal no debe ser considerada como el dominio de lo arbitrario o de la imaginación desbocada, más allá de cualquier regla y de la objetividad, sino como la condición necesaria para el logro de las capacidades cognitivas propias de este estadio.
8. **Inhelder y Piaget (1955)**. El carácter proposicional no se reduce a su aspecto verbal, sino que destaca la aparición de una nueva lógica proposicional que se superpone a la lógica de clases y relaciones que había ya aparecido en el período operatorio concreto, pero en este caso referida directamente a los objetos.
9. **Moshman (1998)**. En los años recientes, la literatura sobre el desarrollo cognitivo en la adolescencia y más adelante ha trascendido crecientemente la teoría de las operaciones formales y se ha ramificado en múltiples direcciones. Sin embargo, los asuntos destacados por Piaget siguen fijando gran parte del plan de trabajo teórico y experimental.
10. **Keating (1990)**. Revisionista, que se pone en cuestión no sólo los resultados, sino también la concepción piagetiana del pensamiento formal, y que conducirán a una disolución o «deconstrucción» de su teoría, y a su sustitución por teorías muy diversas, generalmente de menor alcance y perspectiva.
11. **Neimark (1975)**. Estudio longitudinal, comprobó, durante tres años consecutivos, la actuación en diversas tareas formales de tres grupos de niños que al inicio del trabajo tenían 10, 11 y 12 años,



respectivamente. Tareas utilizadas por esta investigadora: de combinaciones, permutaciones, y la tarea de correlación. A partir de los 12 años, la mayoría de los sujetos eran capaces de combinar adecuadamente los colores utilizando para ello la estrategia de mantener constante un color y variar sistemáticamente el resto. Sin embargo, la aparición de este comportamiento formal se veía retrasado a los 15 años en el caso de las permutaciones. El retraso era mayor aún en una tarea de correlación. Neimark encontró que a los 15 años los sujetos estudiados por ella eran todavía incapaces de una actuación formal de este tipo. Los resultados pusieron de manifiesto que: a) es cierto que aparece un nuevo tipo de pensamiento a partir de los 11-12 años como se muestra en la tarea de las combinaciones; b) existe un desfase horizontal entre tareas dependientes del mismo esquema formal como lo muestra el retraso con la prueba de las permutaciones; y c) el desfase es mucho mayor con las correlaciones cuya resolución en términos formales no aparece a los 15 años.

12. **Martorano (1977)**. Comprobó la actuación de 80 niños y adolescentes de cuatro grupos de edad, entre los 11 y los 17 años, en una decena de tareas formales. Encontró que existía no sólo un importante desfase entre tareas, sino también una considerable variabilidad intraindividual por la que los mismos sujetos actuaban de forma diferente según el tipo de tarea a la que se enfrentaban, claramente en contra de una concepción estructural del pensamiento formal.
13. **Shayer (1979), Shayer y Adey (1981)**. Utilizaron 5 de las tareas más representativas de Inhelder y Piaget (1955): la oscilación del péndulo, la de la balanza, la del plano inclinado, la combinación de los líquidos y la flexibilidad de las varillas. Los sujetos estudiados fueron adolescentes del mismo grupo edad (14 años). Encontraron una gran homogeneidad en la dificultad de las tareas: la variabilidad en las puntuaciones medias osciló entre 3,28 puntos para la tarea más difícil (tarea del plano inclinado) y 3,47 para la más fácil (flexibilidad de las varillas), siendo 5 la puntuación máxima correspondiente a la actuación formal avanzada.
14. **Case (1988), Fischer y Farrar (1988) y Halford (1988)**. Neopiagetianos. Proponen todos ellos la existencia de un estadio abstracto o formal, semejante al estadio de las operaciones formales de Piaget.
15. **Edith Neimark (1975)**. Aunque el pensamiento lógico abstracto de las operaciones formales constituye un estadio óptimo «a priori» de equilibrio final, resulta claro que este estado final puede no ser alcanzado en la práctica. En efecto, los estadios del desarrollo anteriores son obligatorios para cualquier ser humano normal, en virtud de la estructura del mundo físico y las condiciones de la existencia humana. Por el contrario, el estadio final puede ser únicamente un refinamiento de la civilización avanzada, más que una condición necesaria de supervivencia.
16. **Gray (1990)**. Desde la perspectiva teórica piagetiana propone dos enfoques o perspectivas principales para tratar de dar cuenta de los problemas de generalidad y consistencia que se plantean en el estadio operatorio formal. Uno de estos enfoques se centra en la influencia del conocimiento exógeno; el otro se refiere al proceso de construcción interno del conocimiento.

### [Tema 13. El desarrollo cognitivo en la edad adulta y el envejecimiento](#)

1. **Schaie (1996)**. Distingue entre los mecanismos de la cognición y los resultados de la cognición. Por un lado las transformaciones que se producen en algunos mecanismos básicos del procesamiento de información como la velocidad de procesamiento, la memoria operativa, la inhibición y la memoria a largo-plazo; mientras que, por otro lado, el desarrollo de la inteligencia, entendida ésta como producto y resultado de la aplicación de los mecanismos cognitivos en la resolución de diversas tareas.
2. **Piaget (1964)**. Las funciones superiores de la inteligencia y la afectividad tienden hacia un «equilibrio móvil», tanto más estable cuanto más móvil es, de tal forma que, para los «espíritus sanos», el final



del crecimiento no indica, en absoluto el inicio de la decadencia, sino que autoriza un progreso espiritual que no tiene nada de contradictorio con el equilibrio interno.

3. **García Madruga (1991)**. La psicología evolutiva o del desarrollo se ha constituido como disciplina psicológica a partir del estudio de la infancia y la adolescencia, no sólo por el interés que tienen en sí mismas, sino como etapas específicas que es necesario analizar para abordar el origen de las capacidades psicológicas generales del ser humano. Esta concepción de la psicología del desarrollo, que surge en el siglo XX y es compartida por sus representantes más notorios e ilustres, Piaget y Vygotski, ha sido muy fructífera ya que ha aportado una perspectiva genética, evolutiva, totalmente necesaria para el esclarecimiento de los diversos procesos psicológicos.
4. **Baltes (1997)**. Desde la perspectiva del ciclo vital el desarrollo es fruto de la interacción de factores biológicos y culturales cuya influencia cambia y se modifica con la edad.
5. **Baltes, Staudinger y Linderberger (1999)**. Las investigaciones realizadas sobre el pensamiento post-formal y dialéctico son escasas y los resultados, todavía magros, no parecen confirmar la existencia de estadios específicos.
6. **Baltes, Staudinger y Linderberger (1999)**. El desarrollo de la mente y la conducta tiene un carácter dinámico, multidimensional, multifuncional y no lineal; es decir, la psicología del ciclo vital adopta un enfoque contextual-dialéctico en el estudio del desarrollo.
7. **Alexander y Langer (1990); Corral (2002); Labouvie-Vief (1992); Pascual-Leone (1983)**. La idea piagetiana de que el estadio de las operaciones formales es el estadio final del desarrollo ha sido desafiada por diversos autores que han propuesto la existencia de operaciones y estadios post-formales y dialécticos del desarrollo intelectual que caracterizarían el pensamiento durante la edad adulta y la vejez.
8. **Schaie y Willis (2002)**. Para estos autores la teoría de estadios de Piaget está centrada en los procesos de adquisición de conocimientos, lo que hace imposible que se consideren etapas o estadios posteriores al pensamiento formal ya que no parece posible superar a este respecto los métodos y estrategias de la ciencia que se ponen de manifiesto en el pensamiento formal. Por el contrario, el modelo de estadios del desarrollo cognitivo de estos autores pone el acento en otros usos y propósitos de la actividad intelectual.
9. **Schaie y Willis (2002)**. Algunos individuos que en la madurez tienen responsabilidades especialmente complejas, se enfrentan a la dirección de organizaciones jerarquizadas en las que la toma de decisiones es singularmente importante. Lo llaman estadio ejecutivo.
10. **Miller (1956)**. La Memoria a corto plazo se caracteriza por sus limitaciones, tanto las debidas a la cantidad de información que puede almacenar como el tiempo que puede mantenerla: desde el punto de vista temporal, la información en la MCP sólo permanece en torno a los 15-30 segs., y el límite de amplitud se sitúa alrededor de las 7 unidades de información.
11. **Atkinson y Shiffrin (1968)**. Proponen el modelo multi-almacén en el que se postulan tres sistemas o almacenes secuenciales de memoria: la memoria o almacén sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.
12. **Baddeley y Hitch (1974)**. Proponen el modelo más conocido de memoria operativa, en el que la MO se concibe como un sistema encargado de mantener y manipular la información que se necesita para la realización de tareas cognitivas complejas tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión.
13. **Parkin (1993)**. Mientras que la memoria explícita implica la recopilación consciente de la experiencia pasada, la memoria implícita se refiere al registro y mantenimiento involuntario e inconsciente de todo tipo de información y consiguientemente, sólo podría ser evaluada a través de pruebas indirectas.



14. **Baddeley (1996); Baddeley y Logie (1999); Engle, Kane y Tuholsky (1999).** El ejecutivo central implica capacidades tan relevantes como el enfoque de la atención, la inhibición de procesos automáticos o la resolución de conflictos.
15. **Francis Galton** (finales del siglo XIX). Propuso diversas «medidas antropométricas», como el tiempo de reacción, para tratar de evaluar la capacidad intelectual.
16. **Cerella (1991).** Existe una evidencia casi abrumadora de que con el incremento de la edad se produce, al menos como una primera aproximación, algún tipo de enlentecimiento generalizado a lo largo de todo el sistema nervioso central, que se manifiesta de igual manera en cualquier tarea que requiera el procesamiento de información.
17. **Salthouse (1993).** Sostiene que el enlentecimiento de la velocidad a la que se realizan las tareas depende también de los requerimientos de conocimiento que tienen cada una ellas.
18. **Salthouse (1993).** Si la ejecución correcta de la tarea depende primariamente de la velocidad, entonces se puede esperar que los efectos de la edad sean considerables (...). Si el conocimiento es un aspecto importante de la tarea, como sucede en la mayoría de (...) las tareas verbales (...) entonces se puede esperar que los efectos de la edad sean mucho más pequeños.
19. **Birren y Fisher (1995).** La disminución de la velocidad de procesamiento entre las personas mayores se debe principalmente a procesos basados en el sistema nervioso central más que en los diversos sistemas sensoriales periféricos.
20. **Daneman y Carpenter (1980); Elosúa, Gutiérrez, García-Madruga, Luque y Gárate, (1996).** Desarrollan la conocida prueba de Amplitud Lectora para medir la MO utilizando para ello tareas de memoria más complejas en las que, por ejemplo, hay que recordar las últimas palabras de una serie de frases que los individuos deben leer en voz alta.
21. **Craik, Morris y Gick (1990).** El deterioro con la edad en las tareas de MO se incrementa a medida que las tareas se hacen más complejas y necesitan un mayor control ejecutivo.
22. **Schaie y Willis (2002).** La mayoría de los estudios parecen mostrar que la amplitud de memoria de diversos tipos de elementos-unidad no disminuye con la edad hasta edades muy tardías, cerca ya de los 80 años. En realidad, el deterioro con la edad en la capacidad del almacén a corto plazo ha sido utilizado como un primer índice de una patología típica de la ancianidad: la demencia senil. Entre los ancianos sanos no parece existir, por tanto, un deterioro significativo en las pruebas de memoria primaria o inmediata que miden la capacidad de la MCP.
23. **Schaie y Willis (2002).** Los resultados de la prueba de amplitud lectora muestran una disminución en la edad adulta y en la vejez en las tareas de MO.
24. **Posner y Dehaene (1994).** Consideran que los procesos ejecutivos, forman parte de los procesos atencionales, aunque estrechamente relacionados con la MO (p. ej., Posner y Dehaene, 1994).
25. **Zacks, Hasher y Li (2000).** Utilizando un amplio grupo de tareas que implican inhibición, sostienen que lo que muestran los adultos mayores y los ancianos es un proceso específico de déficit en los procesos de inhibición y resistencia a la interferencia. La idea clave de Hasher y cols. es que los adultos mayores son más vulnerables a la interferencia de la información no pertinente.
26. **Salthouse (2001).** Da cuenta de dos estudios realizados con una muestra de adultos de todas las edades. Sus resultados mostraron correlaciones de 0,60 y 0,47 entre la edad y la latencia de respuesta en la tarea de color de Stroop. Estas correlaciones positivas y significativas entre la edad y la latencia de respuesta nos dicen que, durante la edad adulta, a medida que aumenta la edad, se incrementa también el tiempo que tardan los sujetos en responder correctamente a la tarea de denominar una palabra relativa a un color, cuando está escrita en un color diferente.
27. **Juncos y Elosúa (1998); Zacks y otros (2000).** Los mayores tienen especiales dificultades en el acceso léxico y, con frecuencia, recurren a los demás para recuperar el nombre de una persona que



son incapaces de recordar. De hecho, las personas mayores informan con frecuencia de que tienen una palabra «en la punta de la lengua», sin que sean capaces de encontrarla.

28. **Zacks y otros (2000)**. Las personas mayores en buenas condiciones de salud no pierden vocabulario, e incluso continúan aprendiendo nuevos conceptos y palabras que incrementan su conocimiento del mundo hasta edades muy tardías.
29. **Zacks y otros (2000)**. Diversos estudios muestran que, en términos generales, la memoria episódica desciende en forma significativa a partir de los treinta o cuarenta años de edad.
30. **Rubin (2000)**. Los estudios realizados sobre el recuerdo autobiográfico muestran que los adultos mayores y los ancianos suelen recordar mejor aquellos hechos y situaciones que les ocurrieron antes de los 25 años, que los que les ocurrieron ya de adulto.
31. **Binet** (principio siglo XX). Sostenía ya la existencia de una capacidad de inteligencia general.
32. **Sternberg (1982)**. Perspectivas principales en el estudio de la inteligencia: a) la psicométrica; b) la piagetiana; y c) la cognitiva; estas habilidades se ponen de manifiesto en la resolución de los test de inteligencia y en las tareas cognitivas utilizadas por la psicología experimental del pensamiento.
33. **Cattell (1971); Horn y Hofer (1992)**. Proponen hacer distinción entre inteligencia fluida e inteligencia cristalizada.
34. **Schaie y Willis (2002)**. El desarrollo intelectual durante la edad adulta implicaría un claro deterioro en la inteligencia fluida, mientras que la inteligencia cristalizada se mantendría e incluso se vería incrementada entre los adultos, al incrementarse también su experiencia y conocimientos. Este patrón diferencial del desarrollo de la inteligencia fluida y cristalizada ha sido confirmado en diversos estudios, en diferentes países, sin embargo, es probable que no se mantenga igual en todas las capacidades incluidas dentro de una u otra; asimismo, parece claro que en la vejez, especialmente entre los más mayores, podría existir un deterioro incluso en las capacidades cristalizadas.
35. **Wechsler (1972)**. El deterioro de la capacidad mental con la edad es parte del proceso general de la senectud del organismo como un todo.
36. **Schaie y Willis (2002)**. Realizaron un estudio longitudinal durante 35 años (entre 1956 y 1991) en el que evaluaron a individuos de diferentes edades, que en 1956 tenían entre 22 y 70 años. Cada 7 años se volvió a repetir el estudio con los individuos que no abandonaron y, además, se incluyeron nuevos individuos en cada grupo de edad. Aunque observaron diferencias entre las diversas habilidades, no hay deterioro de la inteligencia durante la edad adulta: existe incluso un incremento en alguna habilidad (la comprensión verbal) y hasta los 60 años no parece haber ningún descenso relevante. El descenso en las habilidades intelectuales es leve hasta edades más tardías (74-81 años), a partir de las cuales parece observarse ya un descenso más pronunciado.
37. **Baltes y Linderberger (1997)**. La compensación que se produce en el cerebro de los adultos y los ancianos actúa a través de un proceso de indiferenciación progresiva de las funciones del cerebro. Además, la actuación de los mecanismos de compensación que aparecen con la edad (proceso de andamiaje) se produce merced a la propia actividad cognitiva de los individuos, así como al entrenamiento.
38. **Raz (2005); Park y Reuter-Lorenz (2009)**. Existe entre los mayores un aumento de la bilateralidad del cerebro en la resolución de determinadas tareas cognitivas.
39. **Raz (2005); Park y Reuter-Lorenz (2009)**. Los datos obtenidos mediante imágenes de resonancia magnética estructural han permitido comprobar que, con el paso de la edad, durante la edad adulta, existe una disminución del volumen de determinadas estructuras cerebrales, en particular en la zona caudal, el cerebelo, el hipocampo y las áreas prefrontales.
40. **Raz (2005); Park y Reuter-Lorenz (2009)**. Además de la contracción que se produce en determinadas estructuras cerebrales, se ha podido comprobar que, a partir de los 50 años aproximadamente, existe un adelgazamiento de zonas de la corteza cerebral, como el córtex visual o



frontal, que podría servir de base a la disminución en la visión y en las funciones cognitivas de las que hemos hablado en el apartado anterior al referirnos al desarrollo de los mecanismos de la cognición.

41. **Raz (2005); Park y Reuter-Lorenz (2009)**. Se ha encontrado una disminución con la edad en el número de receptores dopaminérgicos del cerebro que cumplen una importante función en la regulación de la atención. De nuevo, la disminución de receptores de la dopamina se convierte en un candidato para la explicación de algunos de los cambios en los mecanismos de la cognición a los que nos hemos referido.

#### Tema 14. Desarrollo social y de la personalidad en la edad adulta y la vejez

1. **Havighurst (1956)**. Consideró que las tareas evolutivas propias de la adultez provienen, principalmente, de dos fuentes: las presiones culturales o expectativas de la sociedad sobre la persona, por un lado, y los valores y aspiraciones individuales por el otro.
2. **Erikson (1963)**. La adulta o adulto estancado prefiere la comodidad adquirida en la etapa anterior, centrarse en uno mismo y no intentar aportar a los demás, por lo que se convierte en una persona egoísta, que cae en el aburrimiento y no se compromete con la sociedad.
3. **Erikson (1968)**. La persona deberá enfrentarse a estos polos eligiendo entre uno u otro guiado por esa misma sociedad que los ha forjado.
4. **Erikson (1979)**. Tampoco sería sabio el anciano o anciana que no recuerda errores, sino que esta actitud sería definitoria de una persona neurótica.
5. **Mroczek and Spiro (2003)**. En un estudio con muestra longitudinal de 1600 varones (entre 43 y 91 años al inicio del estudio) a los que hicieron un seguimiento longitudinal durante 12 años. Encontraron que las personas mayores acumulan tanta experiencia vital y sucesos idiosincrásicos propios, que son muy diferentes unas a otras. Mostraron que, de forma normativa, la extraversión permaneció en niveles similares con el paso de los años, mientras el neuroticismo fue disminuyendo entre los 40 y los 80-85 años. Sólo a partir de esas edades comenzó un breve repunte en las valoraciones en neuroticismo que no llegaron a las puntuaciones obtenidas por esas mismas personas antes de los 65 años. Es decir, las personas mayores se mostraron menos sensibles ante estímulos negativos, menos preocupadas, inestables y ansiosas. Por tanto, los mayores mostraron menos afectividad negativa, datos que corroboran multitud de investigaciones.
6. **Rothermund, y Brandtstädter (2003)**. En un estudio secuencial en el que participaron 1080 personas de una ciudad alemana. Las y los participantes fueron divididos en 6 cohortes. En el primer año del estudio la primera cohorte estaba compuesta por personas entre los 58 y los 61 años, la última por participantes entre los 78 y los 81 años. Se realizó un seguimiento longitudinal de todos los participantes durante cuatro años. Se evaluaron cuatro dimensiones (o metas vitales): la forma física, la eficacia mental, la apariencia física y la competencia en las actividades de la vida diaria. Para cada dimensión se indagó la cantidad de esfuerzos compensatorios utilizados (actividades intencionales que se realizaban para mantener el nivel de desempeño), las pérdidas o déficits percibidos respecto a la dimensión, la importancia que cada persona daba a cada dimensión (metas) y, la satisfacción con el desempeño en esa dimensión. Entre otros resultados, no se encontraron diferencias ni en función de la cohorte (grupos de menos o más edad) ni de los años (primer momento de estudio o cuatro años después cuando se volvió a evaluar a las mismas personas) en la satisfacción con el desempeño en ninguna de las áreas estudiadas. Sin embargo, sí se observó que la importancia otorgada a cada dimensión fue disminuyendo en paralelo al aumento de la edad (las metas vitales iban ajustándose, tal y como prevé la teoría) y que los esfuerzos compensatorios aumentaron entre la primera y la cuarta cohorte para disminuir en las cohortes de más edad. Este hecho puede explicarse porque entre las cohortes más jóvenes los esfuerzos compensatorios hacían que no se percibieran pérdidas o déficits, es decir, funcionaron las estrategias asimiladoras, mientras que para



las cohortes mayores dichos esfuerzos compensatorios ya no daban frutos y, por tanto, necesitaron la utilización de estrategias de acomodación.

7. **Jacques (1966)**. Crisis de mitad de la vida, este autor definió un periodo en el que la persona se da cuenta de la inevitabilidad de la muerte, lo que la lleva a replantearse si ha logrado conseguir todo aquello que se había propuesto de joven, y por tanto, en ocasiones, a romper con la vida que se está llevando para, en el tiempo que le resta de vida, poder alcanzar las metas deseadas.
8. **Climo y Stewart (2003)**. Describen la crisis de mitad de la vida en términos de cambios positivos.
9. **Lachman (2004)**. Las crisis pueden devenir como resultado de un divorcio, de la muerte de un familiar cercano (especialmente si es una muerte no prevista), pérdida del trabajo o una enfermedad propia, todos ellos acontecimientos no normativos y, en consecuencia, no pueden considerarse como formando parte de una etapa por la que deban pasar todas las personas.
10. **Sternberg (1988)**. Intimidad y compromiso junto con la pasión forman los tres componentes sobre los que define el amor.
11. **Yela (1997)**. Encontró que la evolución más frecuente consistía en pasar del enamoramiento al amor pasional y finalmente al amor compañero.
12. **Ingrid (2022)**. El Amor es un sentimiento compartido con la persona o personas que amas, todo lo demás puedes llamarlo como quieras, pero no es Amor. \*Tomado de una conversación con mi vecina, no es materia de examen.
13. **Rafael Perez Botija (1982)**. [https://youtu.be/nZDMD\\_3BF1M](https://youtu.be/nZDMD_3BF1M)
14. **Smith y Reid (1986)**. Es más fácil que ellas dejen el trabajo a que lo hagan ellos porque la pérdida económica para la familia es menor, al tiempo que ellos buscan compensar la bajada de ingresos familiares trabajando más horas o buscando un ascenso.
15. **Eagly y Wood (1999)**. Los hechos biológicos y la presión de la sociedad para que las mujeres sean buenas madres se asocian para que ellas elijan la maternidad sobre el desempeño profesional, al tiempo que ellos se centran en la búsqueda de «el pan de cada día».
16. **Menéndez (1999)**. Estudios españoles muestran que los padres que se implican voluntariamente en la crianza de sus hijos se encuentran satisfechos de su rol como padres al tiempo que sus parejas, las madres, también están satisfechas con el rol del marido como esposo, y como padre.
17. **Katz-Wise, Priess y Hyde (2010)**. Tras el nacimiento, tanto del primer hijo como de los siguientes, los miembros de la pareja radicalizan sus roles tradicionales tanto cuando la mujer sólo trabaja en el hogar como cuando lo hace fuera de casa: así, las madres ocupan cada vez más tiempo en el cuidado de la prole y el hogar, además de ser las encargadas de gestionar o tener en la cabeza los cuidados que el niño y la casa necesitan; y los padres se centran más en la búsqueda de recursos y desempeño profesional, ocupando un segundo lugar en la gestión de hogar y prole, y participando en las labores diarias del hogar menos que cuando no tenían hijos.
18. **Vega y Bueno (1995)**. En la mayor parte de las ocasiones, el que los hijos se independicen es visto como un auténtico alivio y no como una pérdida: menos preocupaciones, más tiempo libre y la posibilidad de volver a retomar la relación de pareja.
19. **Alberdi y Matas (2002)**. Los modelos tradicionales en los que la mujer se encarga de la crianza de la descendencia aún no han sido superados, por lo que buena parte de su trabajo y preocupaciones han estado ceñidas a la crianza, y cuando este centro de atención desaparece puede quedar la sensación de no saber exactamente qué hacer con su nueva vida.
20. **Schaie y Willis (2003)**. Los datos actuales parecen sugerir que los padres no llegan a ser «padres honoríficos» en ningún momento, sino que continúan con su rol de padres.
21. **Bazo y Dominguez (1996)**. Muchas mujeres proveen cuidados, aunque no quieran a la persona que los necesita, no tengan una buena relación con ella o no sientan reciprocidad de las mismas. Sencillamente, debido a la presión social que considera a la mujer como la natural proveedora de cuidados dentro de la familia.
22. **Climo y Stewart (2003)**. Cuidar a los mayores puede ser una tarea reconfortante y que puede ser catalizadora de cambios positivos en la personalidad de los adultos de mediana edad: en aquellos





casos en los que el sentido de competencia y confianza en uno mismo (característico de las personas de mediana edad) y su deseo de generatividad o aportar a la sociedad casan con el cuidado a las personas mayores.

23. **Schaie y Willis (2003)**. Los hijos e hijas adultas ayudan a sus padres mayores aportando: 1. Apoyo emocional; 2. Apoyo instrumental y 3. Intermediarios entre la sociedad y los ancianos.
24. **Lachman (2004)**. Aún están cuidando de sus hijos cuando, gracias a la actual longevidad, deben comenzar a cuidar a los padres.
25. **Lara, González y Blanco (2008)**. Encontraron que, en una muestra urbana, el 51% de las personas cuidadoras de ancianos padecían insomnio, el 40% estaban clínicamente estresados, el 32% se sentía cansado, el 11% deprimido y el 85% afirmaba que su carácter había cambiado. Sólo el 33% se había podido ir de vacaciones.
26. **Luna, Ramos y Rivera (2016)**. Mostraron que las abuelas sándwich que ejercían ayuda instrumental (ej. dar de comer a los nietos) y/o económica mostraban peor salud, más aún si utilizaban estrategias de afrontamiento del estrés ante las situaciones de cuidado como la negación y la autoinculpción.
27. **Erikson (1982)**. Uno de los principales objetivos del adulto joven es encontrar un trabajo que permita la generatividad.
28. **Kohn, Slomczynski y Schoenbach (1986)**. Algunas investigaciones muestran que los progenitores de clase media o alta, con trabajos que requieren de autonomía, iniciativa y creatividad, valoran y apoyan la iniciativa e independencia en los hijos e hijas. Por su parte los padres obreros, que necesitan de la obediencia a la autoridad en sus oficios, tienden a valorar la obediencia y la conformidad en su descendencia. De esta forma, padres y madres enseñan a sus hijos e hijas los valores y las actitudes propias de su rol social, lo que facilitará que éstos adopten dicho rol y busquen trabajos acordes al mismo.
29. **Berger (2009)**. Conseguir suficiente dinero para poder vivir de forma independiente a sus progenitores, se considera uno de los motivos que hace que las personas jóvenes buscadoras de empleo y que pueden permitírselo escojan puestos de trabajo bien remunerados, relegando a un segundo lugar la satisfacción con el empleo.
30. **Schaie y Willis (2003)**. Entre los trabajadores jóvenes el sueldo es un elemento importante a la hora de escoger trabajo. Otras variables entran en juego cuando se escoge un segundo o tercer trabajo, o a la hora de mantenerlo. En estos casos, el sueldo (factor extrínseco) pasa a ocupar un segundo lugar detrás de la calidad de la vida laboral (factor intrínseco).
31. **Topa, De Polo, Moriano y Morales (2009)**. No es extraño que aparezcan los denominados trabajos puente que tienen un efecto positivo en las personas mayores, ya que les proporciona satisfacción laboral y personal, así como un aumento de su calidad de vida. Esto es así en los casos en los que la inversión de tiempo y trabajo se ve recompensada económicamente o en base a la sensación de que el trabajo realizado por la persona mayor se respeta y valora.
32. **Aymerich, Planes y Gra (2010)**. Encontraron que el porcentaje de personas que pasaron por la fase de prejubilación fue mínimo, mientras que alrededor del 40% de los jubilados se adentraron directamente tras el retiro en la fase de desencanto, que, afortunadamente, duró poco tiempo. Las fases más frecuentes, que experimentaron más del 70% de los jubilados fueron las de reorientación y estabilidad.
33. **Shaie y Willis (2003)**. El considerar la muerte como una tarea evolutiva permite considerar a la persona que muere de forma holística, contrarrestando la fuerte medicalización occidental de la muerte.
34. **Bayés (2009)**. La persona no es el organismo; no es la mente; no es el cerebro, y es, a mi juicio, insatisfactorio limitarse a decir que es un producto bio-psico-social. La persona es el resultado final, siempre provisional mientras funcione su cerebro, de su historia interactiva individual elaborada en entornos físicos, culturales, sociales y afectivos específicos, a través del lenguaje y otras formas de comunicación. En síntesis: la persona es el producto singular de su biografía (...). Las habilidades de comunicación, así como la validación de las biografías, constituyen la tecnología punta para

aliviar el sufrimiento de las personas (...). No nos relacionamos sólo con cuerpos con apariencia de persona, sino con personas reales que sufren y luchan porque tienen una permanente vocación de felicidad y plenitud.

35. **Berger (2009)**. En un estudio, los ancianos preferían dedicar su tiempo a estar con familiares antes que con personajes conocidos o prestigiosos ilustrados. Este dato se replicó en una muestra de jóvenes con SIDA comparando a quienes tenían síntomas con quienes no los tenían y se relaciona con la cercanía de la muerte: aquellas personas que tienen cerca su fin prefieren estar con los seres queridos, resolver antiguas rencillas y recordar la importancia que las personas queridas han tenido a lo largo de la vida.
36. **Elisabeth Kübler-Ross (1969)**. Realizó un trabajo pionero en el que describió 5 etapas por las que pasarían todos los enfermos al enfrentarse a la muerte: negación, ira, negociación, depresión y aceptación. Este trabajo, sin embargo, ha recibido críticas importantes: la muestra utilizada era de enfermos suizos de cáncer de mediana edad: no es representativa de todas las culturas y, por tanto, la universalidad de las etapas cae por su propio peso, y no es representativa de todas las edades (ya hemos argumentado previamente como la edad es una variable importante a tener en cuenta a la hora de afrontar la muerte).