

Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología

28-9015 Practica Profesional

Prof. M. Ed. Verónica Castro R.

Proyecto de Traducción: Inglés - Español
“Adult Development”

Realizado por: Cristel Moreno Arce

San José, Costa Rica

19 de Agosto, 2011

Contenido

Propuesta	3
Final Paper	5
Desarrollo del Adulto	6
Cuatro enfoques al desarrollo del adulto.....	6
Desarrollo biológico.....	7
Sentidos	10
El sistema nervioso central.....	12
Desarrollo Psicológico	14
Modelo de Desarrollo Psicológico de Erikson.....	15
Modelo evaluado por edad de Levinson	16
Otros modelos	17
Factores socioculturales	21
Roles sociales y el momento de ciertos eventos en la vida	21
Nociones socialmente construidas de raza, etnicidad, género y orientación sexual.....	24
Perspectivas integrales	29
Resumen.....	32
Reflexión.....	35
Bibliografía	36
Apéndice	37

Propuesta

El capítulo analiza las consecuencias del envejecimiento del ser humano y como este puede, o no, afectar el aprendizaje. Primero analiza el tema desde el punto de vista fisiológico, los cambios que pueden experimentar las personas en su capacidad de visión, en la audición y en su capacidad de respuesta. Destaca como a pesar de estos cambios el aprendizaje para adultos es posible y más aún con los avances tecnológicos. Advierte a los profesores a estar atentos a las circunstancias especiales que puedan presentar este tipo de estudiantes y ayudarles para que aprovechen al máximo las lecciones. Una de las sugerencias es hacer el aula más cómoda para ellos, por ejemplo, contar con buena iluminación.

La lectura luego pasa a señalar los cambios psicológicos a través de la edad. Estos cambios han sido estudiados por los especialistas desde una perspectiva individual de auto conocimiento y realización personal. Se basa en dos modelos de desarrollo psicológicos que son parte de los fundamentos para este campo, aunque también menciona brevemente otros tres modelos. Aborda el modelo de Erickson y el de Levinson. Estos modelos tratan de explicar los cambios que las personas tienen en la forma de relacionarse con los demás, resolver problemas y desarrollarse en la sociedad.

Más adelante pasa a analizar los factores socioculturales. Explica como nuestros antecedentes y las circunstancias en las que hemos crecido o desarrollado afectan como la sociedad nos vea. La raza, género, estado socioeconómico y orientación sexual, son factores importantes para esta perspectiva de la sociedad. A la vez examina como las nociones construidas de la sociedad sobre factores como raza, etnicidad, género y orientación sexual afectan el desarrollo. Finalmente invita a los educadores a informarse sobre los otros modelos sobre el desarrollo en la adultez y a mantener una mente abierta ante el desarrollo y capacidades de los adultos.

Estrategias para la traducción: El primer paso es leer el texto y comprender el mensaje que trata de transmitir. Luego de haber comprendido y sacado las ideas principales concentrarse en los términos que puedan presentar dificultades a la hora de traducir, pueden ser palabras o expresiones que no tienen un equivalente en el idioma meta o que se puedan prestar para dobles sentidos; en estos últimos casos el contexto es de suma importancia.

Otras técnicas a tomar en cuenta para esta traducción son la transposición, modulación, reformulación y adaptación. La primera consiste en acomodar las estructuras gramaticales del idioma fuente al idioma meta para hacer buen uso del mismo y dar a entender las ideas sin posibilidad de malentendidos.

La modulación radica en utilizar frases que son diferentes en ambos idiomas pero dan a entender la misma idea. Esto con el fin de no traducir literalmente palabra por palabra sino concentrarse un poco más en el sentido y mensaje del texto fuente u original. La reformulación, tal como su nombre lo indica, consiste en cambiar completamente la forma en cómo se expresa una oración o frase, se utiliza comúnmente para refranes, proverbios o expresiones populares.

Finalmente, la adaptación toma en cuenta el significado que tiene en la cultura del texto fuente y como vería la audiencia meta el término equivalente a esa palabra o expresión, algunos conceptos o palabras tienen que ser explicadas de forma extra para que el significado del texto quede claro y no ofenda a nadie.

He decidido emplear estas técnicas porque el texto a traducir no presenta mayores problemas y no requiere de otras técnicas más complicadas. El único detalle como en cualquier traducción es el vocabulario adecuado y estructura correcta a la hora de traducir.

Valor de la traducción para la audiencia meta:

Dado que el texto va dirigido a educadores de cualquier campo, no sólo de inglés por ejemplo, otros profesores que tal vez no tengan conocimientos de inglés van a poder tener un mejor entendimiento de sus estudiantes adultos. Podrán adecuar sus lecciones de acuerdo a las necesidades de los mismos y les abre la puerta para que sigan investigando sobre métodos que pueden utilizar con los estudiantes adultos.

A pesar de ser un texto relativamente sencillo, contiene datos y conceptos muy interesantes. Pueden ser de gran utilidad y si los educadores los tienen disponibles en su idioma natal les va a ser de gran ayuda para ayudar a los adultos a desarrollar todo su potencial y disfrutar al máximo su experiencia educativa.

Final Paper

Desarrollo del Adulto

A sus ochenta años, John reflexiona en los numerosos cambios que ha experimentado. Aunque ahora sus ojos están nublados por las cataratas, él se acuerda de cuando sus familiares y amigos le apodaban “Johnny Ojo de águila” debido a su excelente vista. También recuerda la sorpresa que fue para sus amigos cuando se casó a los cuarenta y luego tuvo dos hijos. Él explica, “fui de esas personas a las que le toma tiempo madurar. Aunque, el tener hijos a mis cuarenta me mantuvo joven.” John recuerda que sus prioridades han cambiado con el paso del tiempo. En la secundaria y universidad, sólo quería hacer lo que se le antojara y luego de la universidad se centró en su carrera. John menciona, “en mis treinta y tantos, me di cuenta que quería aportar algo a la comunidad. También deseaba estar casado y tener una familia.” John continúa contribuyendo con su pequeña comunidad al visitar al asilo de ancianos y patrocinar un grupo de apoyo para hombres que han tenido cirugía de corazón. John admite que últimamente ha pasado más tiempo “recordando los buenos tiempos”. Él sigue relatando, “he tenido una buena vida. En ciertos aspectos, sigo siendo él mismo de cuando tenía veinte. Por ejemplo, siempre he apreciado ser organizado y eficiente. En otros aspectos, he cambiado mucho”.

El concepto de desarrollo es normalmente relacionado con cambio. Se ha definido como “cambio sistemático dentro de un individuo o dentro de un grupo de individuos, el cual resulta de una interacción dinámica de herencia e influencias ambientales” (Lerner, 1998, como fue citado en Bee & Bjorkland, 2004, p.14). Sin embargo, es importante recordar que hay un sentido tanto estabilidad como de cambio en el desarrollo (Bee & Bjorkland, 2004). Por ejemplo, el sentido de organización ha sido una constante en su vida. Sin embargo, sus valores han cambiado de cierta forma. En la próxima sección introduciremos brevemente los enfoques al desarrollo que, de alguna forma, luchan con la importancia de la naturaleza y crianza en el proceso del desarrollo, incluyendo las perspectivas biológicas, psicológicas, socioculturales e integrativas.

Cuatro enfoques al desarrollo del adulto

La perspectiva biológica admite la importancia de la naturaleza en nuestro desarrollo. Reconoce que “somos seres físicos” and que el cambio en nuestro ser físico puede ser “causa del envejecimiento natural, el ambiente, nuestros propios hábitos de salud o por un

accidente o evolución de una enfermedad” (Clark & Caffarella, 1999, p.5). La perspectiva psicológica “se centra en cómo nos desarrollamos como individuos y examina principalmente procesos internos del desarrollo” (p.5). Modelos psicológicos de desarrollo han sido usados para explorar el desarrollo de la fe (Fowler, 1981), moral (Kohlberg, 1976) de la identidad (Erikson, 1968; Loevinger, 1976), y desarrollo intelectual (Perry, 1999). El enfoque sociocultural propone que el desarrollo del adulto no puede ser entendido como algo aparte del contexto histórico en el cual ocurre (Miller, 2002). La influencia de la sociedad es tomada en cuenta en esta perspectiva. El enfoque integrativo del desarrollo combina varias influencias del desarrollo del adulto. Por ejemplo, Brofenbrenner’s (2001) el modelo ecológico delinea cambios que ocurren en las personas como el resultado de sus interacciones con compañeros o la interacción entre el lugar de trabajo de una persona y la comunidad.

En este capítulo tratamos cuatro enfoques al desarrollo del adulto. Primero, exploramos el envejecimiento biológico y su impacto en el aprendizaje. Luego, examinamos los modelos psicológicos de desarrollo, incluyendo el modelo psicosocial de Erikson (1963, 1978) y modelo de desarrollo personal de Levinson (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & Mckee, 1978; Levinson & Levinson, 1996) entre otros. En tercer lugar, nos enfocamos en como los factores socioculturales afectan el desarrollo, incluyendo la influencia del momento en cuando ocurren ciertos eventos en la vida y la atribución de la raza, clase social y género. La última sección del capítulo presenta motivos integrativos de desarrollo, los cuales demuestran un enfoque más holístico.

Desarrollo biológico

El envejecimiento biológico es un parte innegable de la vida, aunque uno raramente bienvenido en la cultura americana. Productos para retrasar el envejecimiento abundan pues la gente está fascinada con mantener una apariencia joven. Los diez tratamientos hidratantes para la cara (algunos de los cuales promocionan propiedades anti-arrugas) más vendidos en los supermercados, farmacias, y tiendas de descuentos produjeron en el 2004, \$262.8 millones en ventas, y los productos de cuidado profesional de la piel vendidos en spas y salones de belleza reportaron unos \$285 millones adicionales (“Beauty at Every Age

Is the Maxim”, 2005)¹. Cremas anti-arrugas, tintes, medicamentos contra la disfunción sexual y tratamientos con láser, retienen de forma temporal los efectos del envejecimiento. Sin embargo, la gente no puede escapar del inevitable envejecimiento biológico.

El desarrollo biológico se refiere a los cambios físicos y biológicos que ocurren a lo largo de la vida. En esta sección, discutimos el envejecimiento biológico. Exploramos brevemente teorías del envejecimiento primario. Además, analizamos cambios relacionados con el envejecimiento en áreas tales como, la visión, audición, y el sistema nervioso central.

Si bien la esperanza de vida ha aumentado en los Estados Unidos de 49.2 años en 1900 a 76.5 en 2000 (Guyer, Freedman, Strobino, & Sondik, 2000), nuestra capacidad para vivir más tiempo no significa que hemos sido capaces de detener el proceso primario del envejecimiento- aquellos cambios físicos relacionados al tiempo generados por alguna clase de proceso de maduración, como en la visión y la audición- que nos afecta a todos nosotros. (Bee & Bjorkland, 2004). Las teorías sobre el envejecimiento primario y sus causas son abundantes, pero todas las teorías precisan de más investigación. Una teoría afirma que daño celular ocurre durante “el metabolismo normal de oxígeno” y que este daño celular se acumula conforme a los años (Bee & Bjorkland, 2004, p.61). Algunos estudiosos achacan el envejecimiento a la disminución de la habilidad de las células para reparar los diarios rompeduras in las cadenas del ADN (Bee & Bjorkland, 2004; Carey, 2003). Una tercera teoría atestigua que el envejecimiento primario está relacionado a “cuantas calorías metabolizamos por día” (Bee & Bjorkland, 2004, p.63). Bee & Bjorkland agregan, “esta teoría está basada en la premisa de que el hipotálamo funciona como una especie de reloj glandular que mide la edad conforme al número de calorías metabolizadas por el cuerpo” (p.63).

Aunque la esperanza de vida ha aumentado, la duración de la vida humana, usualmente promediada de 110 a 120 años, no ha cambiado. Más bien, nuestra aumentada longevidad se deriva de superar ciertos de los problemas relacionados al envejecimiento secundario- el cual ocurre a causa de “los cambios que son el resultado de una enfermedad, hábitos de salud o aspectos ambientales (Bee & Bjorkland, 2004, p.60). Estos cambios no les suceden a todas las personas y usualmente pueden ser prevenidos. Una mejor nutrición, higiene,

¹ “Belleza a cualquier edad es lo máximo” artículo de la publicación Mass Market Retailers.

descubrimientos en los campos de la medicina y salud mental, y cambios de estilos de vida han sido los mayores responsables de esta aumentada longevidad.

Es importante destacar que diferencias raciales y étnicas tienen un impacto en la longevidad. Los hombres negros están más propensos a sufrir de cáncer de próstata, pulmón, colorrectal (conocido como de colon) y de estómago que los hombres blancos; las mujeres y hombres de raza negra, por su parte, tienen un mayor riesgo que los de raza blanca a sufrir de hipertensión (“Health Disparities Experienced by Black or African Americans”, 2004)². Numerosos factores, incluyendo el acceso a servicios preventivos y discriminación racial, contribuyen a estas diferencias. En un estudio de trescientos mil pacientes de Medicare, la investigación realizada en pacientes negros dio a luz que ellos recibían un tratamiento médico diferente a los blancos (Schneider, Zaslavsky, & Epstein, 2002). Las probabilidades de obtener beta bloqueadores después de un ataque cardíaco eran menores para una persona de raza negra que blanca, también era menor el tratamiento médico después de una hospitalización por enfermedad mental. Los investigadores se basaron en el ingreso salarial, educación y la calidad del centro de salud que los pacientes visitaban.

Si bien las discrepancias raciales y étnicas en los servicios de salud persisten, el envejecimiento biológico nos afecta a todos. Sin embargo, el declive en el actual funcionamiento de los principales sistemas biológicos es lento. Las cuartas y quintas décadas tienden a ser el momento decisivo psicológicamente hablando para la mayoría de los adultos, aunque los efectos de estos cambios pueden ser percibidos hasta la sexta o séptima década de la vida (Bee & Bjorkland, 2004). Los cambios más obvios son físicos. De repente, notamos que nuestra piel nos es tan firme y elástica como lo fue alguna vez. Nuestro pelo puede tornarse cada vez más gris y luego volverse blanco o puede que experimentemos caída del cabello. Aún así estos cambios, aunque notables, realmente tienen poco efecto en nuestro funcionamiento físico. Los menos obvios son los cambios más dominantes internamente. Por ejemplo, la mayoría de los adultos empiezan a experimentar cambios en la visión, sistemas vasculares, huesos y material conectivo,

² Discrepancias en cuanto a la salud experimentadas por personas negras o afro-americanas.

sistema respiratorio y funciones reproductivas (en el caso de las mujeres) entre los cuarenta y cincuenta años.

Aunque parezca que todos experimentamos importantes cambios en nuestros seres físicos en algún momento de nuestras vidas, el efecto que estos tienen en nuestra capacidad para aprender es bastante desconocido. De hecho, muchos de estos cambios puede que parezcan menores, excepto en casos de procesos subyacentes de enfermedades. Comentaremos de forma breve los cambios físicos que se ha demostrado, afectan el aprendizaje en la adultez: cambios relacionados a la edad en dos de los sentidos y cambios en el sistema nervioso central. Asimismo, desordenes comunes en la visión y audición en la adultez más avanzada serán mencionados.

Sentidos

El deterioro en la habilidad para ver y oír puede generar problemas con el proceso de aprendizaje. Cambios específicos en la visión están bien documentados (Pesce, Guideti, Baldari, Tessitore, & Capranica, 2005; Stuen & Faye, 2003). Uno de los cambios más notables está en la habilidad de percibir pequeños detalles en páginas impresas y en la pantalla de la computadora. Pérdida de la visión de cerca empieza, para muchas personas, entre los cuarenta y cincuenta años y se deriva principalmente de que el lente se vuelve más grande y denso, perdiendo así elasticidad (Meisami, Brown, & Emerle, 2003; Stuen & Fave, 2003). Este problema puede corregirse mediante el uso de anteojos o varios tipos de cirugía. Un segundo cambio de importancia concierne a la luz. A medida que la gente envejece, la pupila del ojo se vuelve más pequeña permitiendo que menos luz entre a los ojos (Stuen & Faye, 2003). De ahí que la gente requiera de más iluminación para ver tanto de cerca como de lejos (Bee & Bjork, 2004; Marsh, 1996). Estos últimos cambios provocan que la gente reaccione más lento a cambios repentinos en la iluminación, tales como luces que se acercan. Además, “la visión periférica, percepción de la profundidad, visión a color, y adaptación a la oscuridad también se vuelven más pobres y la sensibilidad a las luces deslumbrantes aumenta” con la edad (Lefrancois, 1996, p.505).

Aparte de cambios en la visión, hay desordenes en la visión que están relacionados con la edad. Las cataratas son los más comunes de estas condiciones; cuando existe este desorden se presenta una opacificación del lente, la cual reduce el pasaje de la luz (Meisami, Brown

& Emerle, 2003; Stuen & Faye, 2003). La cirugía para eliminar las cataratas es un remedio común para esta condición. Un segundo mal de los ojos es la degeneración macular asociada a la edad, la cual “es la causa principal para la pérdida de visión para personas con más de 60 años” (Stuen & Faye, 2003, p.9). Ver detalles y el leer se dificulta. Los caucásicos y las personas ojos de color claro tiene mayor riesgo de padecer esto que los afroamericanos o personas con ojos de color oscuro. Una tercera enfermedad visual asociada a la edad es glaucoma, usualmente es ocasionada por una alta presión el ojo, lo cual resulta en daño al nervio óptico y causa daño a la visión periférica y en algunos casos, ceguera. El tratamiento incluye cirugía y gotas para los ojos. Aquellos con antecedentes africanos, individuos con diabetes, y gente con un historial de glaucoma en la familia están en mayor riesgo para padecer de esta enfermedad (Stuen & Faye, 2003).

Mientras los cambios en la visión suceden en períodos determinados de la vida, la pérdida de la audición es un proceso gradual y progresivo a lo largo de la adultez, normalmente, empezando a los treinta (Bee & Bjorkland, 2004). La mayoría de los adultos no notan ningún cambio considerable hasta después de los cincuenta o sesentas, cuando los sonidos, especialmente los de rango en alta frecuencia, se vuelven más difíciles de percibir (Kline & Scialfam, 1996). Los hombres sufren este tipo de problema más seguido que las mujeres (Bee & Bjorkland, 2004). Para los sesenta y cinco años, más del 25 por ciento de los adultos tienen una dificultad de audición, y para los hombres de más de setenta y cinco, aproximadamente, el cincuenta por ciento experimentan una pérdida de audición (Bee & Bjorkland, 2004). La causa básica parece ser “cambios graduales en el oído interior” que resultan en estructuras del oído interior a volverse menos receptivo al sonido (Rados, 2005, p.22).

Algunos déficits en la audición pueden ser compensados con el uso de audífonos. Sin embargo la mayoría de los adultos mayores que podrían beneficiarse de estos no los usan porque no sienten la necesidad, no quieren ser asociados con un dispositivo que los haga “lucir viejos”, o simplemente no los pueden pagar. Otros dispositivos para mejorar la audición incluyen sistemas hardware³, infrarrojos, o dispositivos FM (Montano, 2003). Además, implantes cocleares, los cuales estimulan de forma directa el nervio auditivo

³ Se refiere a que están permanente conectados o instalados.

mediante cables insertados en la cóclea, aparentan mejorar la vida de aquellos con dificultades auditivas serias (Meisami, Brown, & Emerle, 2003).

El tinnitus o acúfenos, un sonido como de pitido en la cabeza o oídos sin un estímulo externo presente, es otro problema común para los adultos mayores (Whitbourne, 2005). De treinta y cinco a cincuenta millones de estadounidenses presentan este impedimento y de dos a tres millones se encuentran debilitados por el mismo (Ahmad & Seidman, 2004). Los hombres son comúnmente más afectados que las mujeres. El uso de antibióticos, aspirina, y medicinas antiinflamatorias pueden contribuir a este padecimiento (Whitbourne, 2005). Otras causas de este incluyen heridas o infecciones del oído, accidentes de cuello, golpes en la cabeza, estrés, convulsiones, deficiencias nutricionales y alteraciones metabólicas (Ahmad & Seidman, 2004).

A excepción de enfermedades degenerativas, medidas correctivas, tales como usar lentes y enseñar a la gente a hallar nuevas formas de comunicarse, pueden ayudar a asegurar el mejor uso de la visión y audición que quedan. Aún más, avances en la tecnología como subtítulos de discursos y debates (Schmidt & Haydu, 1992) y programas de computación que brindan soporte a personas con problemas de visión a leer textos, ayudan a personas mayores a navegar nuevo aprendizaje tanto en entornos formales e informales. Tanto estudiantes como educadores deben velar para que el ambiente impulse al aprendizaje, asegurando, por ejemplo, que las aulas estén adecuadamente iluminadas y que la acústica sea la apropiada.

El sistema nervioso central

Compuesto por el cerebro y la médula espinal, el sistema nervioso central forma la base biológica primaria para el aprendizaje. Aún se siguen descubriendo como cambios en este sistema pueden afectar el funcionamiento cognitivo. (Bee & Bjorkland, 2004). Investigaciones sobre el envejecimiento del cerebro han cambiado su enfoque de ver “el envejecimiento del cerebro como un proceso inevitable de daño y empeoramiento” a ver el envejecimiento como “un complejo fenómeno caracterizado por reorganización, optimización y plasticidad funcional perdurable que hace posible el mantenimiento de una vida productiva y feliz” (Reuter-Lorenz & Lustig, 2005, p. 249). Por ejemplo, en vez de ver la disminución de células cerebrales como un signo de deterioro cognitivo inevitable, ahora

sabemos que aunque perdemos células cerebrales o neuronas a través del tiempo, las neuronas restantes aumentan sus conexiones entre ellas. Esta plasticidad del cerebro permite al cerebro en proceso de envejecimiento mantener la mayoría de sus funciones (Bee & Bjorkland, 2004; Timiras, 2003). Además; scanner del cerebro han demostrado que los déficits en un área del cerebro pueden ser compensados en otras áreas (Cabeza, Anderson, Locantore, & McIntosh, 2002; Reuter-Lorenz & Lustig, 2005). Asimismo, adultos mayores pueden también mantener niveles más altos de actividad cerebral para compensar los déficits. Sin embargo, niveles más altos de actividad cerebral pueden no, para algunos, representar compensación necesariamente, más bien, procesamiento ineficiente (Reuter-Lorenz & Lustig, 2005).

Un descubrimiento consistente relacionado a cambios en el sistema nervioso central trata sobre el declive del tiempo de reacción a medida que la gente envejece (Bee & Bjorkland, 2004; Schaie & Willis, 2002). El tiempo de reacción se mide usualmente como el tiempo que le toma a una persona completar una tarea psicomotora, tal como, armar un rompecabezas o reaccionar ante un estímulo específico mediante tocar un botón iluminado. Aunque “no es cierto que todas las personas mayores son considerablemente más lentas que la gente joven..., en promedio personas de más de 65 años” reaccionan menos rápido (Lefrancois, 1996, p.506). Se han propuesto numerosas explicaciones para explicar este cambio, una de ellas, una posible privación sensorial (Baltes & Lindenberger, 1997) o cambios en la actual actividad cerebral (Baltes & Lindenberger, 1997; Schaie & Willis, 2002). Factores como la naturaleza de la tarea y que tan familiarizado esté la persona con la misma, pueden también afectar el tiempo de reacción. Aparte, actividades físicas parecen mejorar el tiempo de reacción en adultos mayores (Schaie & Willis, 2002).

A forma de resumen, si bien la esperanza de vida en los Estados Unidos ha aumentado de 49.2 años en 1900 a 76.5 en el 2000- aunque discrepancias raciales en atención médica afectan la longevidad para los afroamericanos- el lapso de la vida humana permanece en aproximadamente de 110 a 120 años. Sin importar la raza, cambios en la visión, audición, y tiempo de reacción son una parte inevitable del proceso de envejecer. No obstante, nuevas tecnologías como el implante coclear y cirugía laser para las cataratas ayudan a los adultos mayores a permanecer activos y así ellos pueden continuar aprendiendo sin mayor

problema en su vejez. Además, la tecnología ha demostrado la elasticidad del cerebro. Adultos mayores que presentan déficits en un área del cerebro pueden compensarlas en otras áreas.

Desarrollo Psicológico

La mayoría del trabajo hecho en desarrollo del adulto ha sido mediante la tradición psicológica y se concentra en el proceso individual de desarrollo para cada persona. Innumerables modelos concernientes a desarrollo de la fe (Fowler, 1981), desarrollo de la identidad (Erikson, 1963), y auto-desarrollo (Gould, 1978; Josselson, 1996; Kegan, 1994) han sido basados en esta perspectiva. En este enfoque se le da poca atención a la influencia que ejerce la sociedad en el desarrollo de una persona. La perspectiva psicológica también subraya modelos usados para explicar el desarrollo de la identidad racial (Helms, 1990), el desarrollo de la identidad gay (Cass, 1979), y más recientemente, desarrollo de identidad bi-racial (Henriksen & Trusty, 2004). En fin, el modelo psicológico de desarrollo, el cual explora las experiencias internas del individuo, continua siendo una de las favoritas por los psicólogos del desarrollo incluso entre aquellos que estudian identidades sociales construidas de raza y género.

En la próxima sección, abarcaremos dos modelos fundamentales de desarrollo: a saber, el modelo de Erikson sobre el desarrollo psicosocial y modelo de desarrollo personal de Levinson. Además, el modelo del desarrollo de la identidad blanca de Helm, el modelo de desarrollo de identidad bi-racial negra-blanca y el de desarrollo de identidad gay de Cass.

Los modelos psicológicos de desarrollo se pueden categorizar en dos. Teorías de etapas, hay un movimiento de etapas hacia arriba, pero no está necesariamente encasillado a edades específicas (por ejemplo, Erickson, 1963, 1978; Fowler 1981). Estos estudiosos afirmaron que estas etapas son en orden jerárquico por naturaleza y por lo tanto se apoyan la una en la otra. Hay cierto desacuerdo sobre a lo que causa el movimiento entre etapas y sobre si este movimiento es solo ascendente o si puede ir en ambas direcciones. Modelos basados en edades, en contraste, atan diferentes tareas a edades específicas (por ejemplo, Levinson et al., 1978; Levinson & Levinson, 1996).

Modelo de Desarrollo Psicológico de Erikson

El modelo de Desarrollo Psicológico de Erikson (1963) es representativo del enfoque de etapas. Es considerado “el enfoque más influyente del desarrollo del adulto propuesto hasta este momento” (Bee & Bjork, 2004, p.33), la teoría de Erikson consiste de ocho etapas de desarrollo, cada una representa una serie de crisis o problemas con los cuales se debe lidiar en algún momento de la vida. En cada una de las etapas, hay una opción entre opuestos – una negativa y la otra positiva- y es imperativo que la persona alcance una proporción favorable de positivo contra negativo antes de avanzar a la siguiente etapa. En los primeros años de la adultez, la solución exitosa entre problemas de intimidad contra el aislamiento resulta en amor. A la mitad de la adultez, resolver las tensiones entre generatividad y concentración obsesiva en sí mismo permite a la gente interesarse por otros; más adelante en la adultez, las soluciones entre integridad contra desesperación proveen la capacidad para la sabiduría. Aunque Erikson ató su quinta etapa- identidad contra confusión de identidad- de forma primaria al período de la adolescencia, los investigadores en desarrollo del adulto han incluido también la exanimación de esta etapa como parte de su investigación en adultos (por ejemplo, Josselson, 1987). Erikson sostiene que como adultos podríamos visitar ciertas etapas para resolver o volver a resolver conflictos de periodos anteriores en diferentes maneras. Por ejemplo, a causa de la pérdida de un cónyuge, puede que la persona tenga que trabajar nuevamente en cuestiones tanto de intimidad como de identidad. Además, Erikson, Erikson, y Kivnick (1986) pasan a sugerir que el involucramiento vital en la vejez y la interdependencia entre personas permiten a los adultos a completar el ciclo de la vida de una forma exitosa y dejar un legado positivo para la próxima generación.

La teoría de Erikson sigue estimulando discusión e investigación. Un trabajo reciente, por ejemplo, busca realinear sus ocho etapas en una formulación que vaya por décadas (Capps, 2004), en esencia hacer del modelo de Erikson uno basado en edad, en vez de etapa de vida; la generatividad sería entonces más prominente en los sesentas, y el ego e integridad la tarea de los setentas. En términos de investigación, Westermeyer (2004) recientemente ha reportado sobre un estudio de treinta y dos años de longitud en el cual aplicó la teoría de Erikson a hombres saludables. En 1959, noventa y cuatro hombres, estudiantes, completaron un cuestionario de setecientas preguntas el cual evaluaba las dimensiones de la teoría de Erikson. Después de treinta y dos años, ochenta y seis de los noventa y cuatro

participantes originales habían alcanzado generatividad, la tarea apropiada para los adultos en los últimos años de la década de los cincuenta. De manera parecida, Norman, McCluskey-Fwacett, y Ashcraft (2002) valoraron diferencias del desarrollo entre mujeres en sus sesentas y mujeres en sus ochentas. Las mujeres del grupo más joven más que las de mayor edad “se identificaron con los aspectos positivos de las etapas de Erikson como la fidelidad, sabiduría, satisfacción con sus vidas, trabajo y realización” (pp. 37-38). Los autores especularon que las mujeres de mayor edad estaban tratando con la viudez, limitaciones físicas, y recursos en decadencia, lo cual haya causado que ellas revisitaran asuntos anteriores como confianza e identidad.

Modelo evaluado por edad de Levinson

Levinson y sus colegas (Levinson & Levinson, 1996; Levinson et al., 1978) proveen una descripción comúnmente citada de un modelo evaluado por edad. Levinson y Levinson (1996), por ejemplo, de sus estudios de tanto hombres como mujeres, sugieren que la gente evoluciona a través de una secuencia ordenada de períodos estables y transicionales que están correlacionados con la edad cronológica. La estructura de vida de cada persona, es decir, “el patrón subyacente o diseño de la vida de una persona en cualquier dado momento” (p.22), tiende a ser establecido y mantenerse igual durante periodos estables y luego evaluados y cambiados durante periodos transicionales. Por ejemplo, los autores indican que una de las primeras transiciones ocurre entre las edades de diecisiete y veintidós. Esto es seguido por la entrada a la estructura de la vida de los veintidós años a los veintiocho, seguido por otra transición a los treinta, la cual ocurre entre los veintiocho y treinta y tres, y la culminación de la estructura de vida ocurriendo entre los treinta y tres y los cuarenta. El modelo termina con la era de la adultez avanzada, la cual empieza a los sesenta.

Entre los componentes de esta cambiante vida están el matrimonio y la familia, la profesión, amistades, religión, etnicidad, y comunidad. Los “componentes centrales son aquellos que tienen la mayor importancia para uno mismo y la vida. Estos reciben la mayor parte del tiempo y energías de uno, e influyen grandemente el carácter de otros componentes” (Levinson & Levinson, 1996, p.23).

Aunque Levinson y sus colegas sostienen que tanto hombres como mujeres siguen estas alternadas secuencias de construir estructuras y periodos transicionales, estos periodos “operan un poco diferente en los hombres que en las mujeres” (Levinson & Levinson, 1996, p.36), principalmente debido a la diferencia de géneros, la cual se refiere no simplemente a la diferencia de géneros pero a una división a la mitad – la creación de una rígida división entre hombre y mujer, masculino y femenino, en la vida humana” (p.38). Ellos proponen cuatro formas de división de género 1) la esfera pública (para el hombre)/ esfera doméstica (para la mujer), 2) dentro del matrimonio el proveedor (hombre)/ama de casa (mujer), 3) el trabajo del hombre/el trabajo de la mujer, y 4) la división de la psique como hombre y como mujer.

Este marco de designar el desarrollo a una edad específica ha llevado a un número de educadores a proponer una unión entre tareas y comportamientos apropiados para la edad y el fomento de actividades de aprendizaje para adultos. Havighurst (1972) fue uno de los primeros escritores en relacionar estas ideas al término que él denominó “el momento enseñable”. La idea de este término está basada en el concepto de tareas que promuevan el desarrollo- tareas que nacen en determinado punto de la vida de una persona, como seleccionar una pareja, empezar una familia, y emprender una ocupación. Aunque el marco periódico y algunas de las tareas que sugirió Havighurst están un poco desactualizadas, la idea de una tarea específica en la vida que dé a lugar un momento enseñable no lo está. Knowles (1980, p. 51) también ha visto las tareas de desarrollo como una forma de producir “una prontitud a aprender” lo cual en su clímax produce un momento enseñable” y subraya su propia lista de “tareas de la vida” para jóvenes, adultos y personas en edad media.

Otros modelos

El paradigma psicológico ha sido acogido por algunos que han construido modelos de desarrollo de identidad racial y sexual. Si bien algunos de estos modelos reconocen implícitamente la influencia de la sociedad en el desarrollo de la orientación de la identidad racial y sexual, se siguen concentrando primordialmente en la experiencia del individuo, con poca mención a la influencia de la sociedad en estos tipos de desarrollo. Por ejemplo, Helms (1990, 1995) propone un modelo de proceso de identidad racial blanca que consiste

de dos fases: abandonar el racismo y crear una identidad no racista. El proceso de abandonar el racismo es el siguiente (Helms, 1990): Inicialmente los blancos son ignorantes del racismo hasta que encaran una situación o serie de experiencias que los alertan sobre este tema. Durante la etapa de desintegración, ellos reconocen que la discriminación racial existe y pueden experimentar confusión o culpa debido a su privilegio de ser blancos. Durante la reintegración es común que crean que hay un elemento de certeza en los estereotipos de gente de color. Evitan relacionarse o hasta pueden tornarse violentos hacia gente de color. Como personas blancas se concentran en desarrollar una identidad no racista, atraviesan una etapa pseudo-independiente donde empiezan a reconocer que los blancos no son superiores a la gente de color, pero pueden todavía perpetuar la idea de superioridad blanca mediante sus acciones o comportamientos, mientras que en la etapa de inmersión/emersión las personas motivan a otras a abandonar el racismo y aceptar su raza blanca. En la última fase, autonomía, abandonan el racismo y se comprometen a su erradicación en un nivel personal y como sociedad. Mantener esta perspectiva es un proceso continuo (Richardson & Silvestri, 1999).

El desarrollo de la identidad bi-racial ha recibido más atención de parte de los investigadores en los últimos quince años (Bowles, 1993; Collins, 2000a, 2001b; Herring, 1995; Pinderhughes, 1995). La investigación ha explorado los conflictos sobre identidades bi-raciales, autoestima e identidad, desarrollo de la identidad, entre otros (Rockquemore & Brunson, 2002). Tal como el modelo de Helm, el enfoque de un modelo recientemente construido sobre el desarrollo de una identidad bi-racial, hecho por Henriksen & Trusty (2004) está en la experiencia de la persona, con atención menos explícita al impacto de sociedad en este cambio. Su modelo recursivo del desarrollo de la identidad bi-racial Negra-blanca, desarrollada a partir de entrevista a mujeres bi-raciales, describe seis períodos que atraviesan las personas durante su desarrollo de esta identidad. Estos períodos son, neutralidad, aceptación, concientización, experimentación, transición, y reconocimiento. Durante el período de neutralidad los individuos no están conscientes de las diferencias raciales (Henriksen & Trusty, 2004). La aceptación ocurre cuando la gente se da cuenta de que ellos son racialmente diferentes de otras personas y que ellos “no tienen un grupo racial como referencia” (p.72). Esta diferencia y la falta de referencia de un grupo racial promueven sentimientos de aislamiento durante el período de concientización. Las

personas “tratan de encajar en una parte de su identidad racial” (p.72) mediante asociarse principalmente con personas negras o blancas en un esfuerzo por encontrar su lugar (Henriksen & Trusty, 2004). Durante la transición, las mujeres se dan cuenta que no pueden identificar como negras o blancas. Por último, el período de reconocimiento es uno de aceptación de su identidad bi-racial.

Los primeros modelos sobre el desarrollo de la identidad sexual también se basaron en el paradigma psicológico. El modelo fundacional del desarrollo de la identidad gay o lesbica de Cass es uno de los más conocidos. Cass propone un modelo con seis etapas. La primera, confusión de identidad, es marcada por sentimientos de confusión cuando el individuo empieza a notar que él o ella pueden ser homosexuales. Esta es seguida por la etapa de comparación de identidad, cuando la persona empieza a darse cuenta que él o ella es homosexual pero niega la identidad de algún modo. Durante la segunda etapa, el individuo puede creer que su atracción por el mismo sexo es temporal. En la tercera etapa, tolerancia de identidad, la persona se vuelve más abierta a la idea de una identidad homosexual pero no adopta completamente la identidad. La aceptación de la identidad ocurre en la cuarta etapa. Los individuos han aumentado el contacto con gays o lesbianas y los han evaluado más positivamente. Esto es seguido por la etapa del orgullo de la identidad, donde la persona revela la identidad a otros y puede estar más involucrado en la subcultura gay o lesbica. Por último, la identidad gay o lesbica sintetizada por la persona.

Modelos aún más recientes sobre el desarrollo de la edad media de la mujer han usado una perspectiva psicológica (Barrett, 2005; Josselson, 2003; Tangri, Thomas, Mednick & Lee, 2003). En estas etapas de desarrollo está implícita la influencia de sociedad en la edad media de la mujer, pero el centro está todavía en las experiencias internas de la mujer. Howell y Beth (2002) entrevistaron a once mujeres (siete caucásicas, y cuatro afroamericanas) entre las edades de cuarenta y sesenta en un ambiente urbano para entender sus experiencias de la edad media. Un proceso de tres etapas (no lineares) surgió: *Rechazando Estereotipos de la Edad Media, Explorando Realidades de la Edad Media, y Ajustando Actitudes, Comportamientos y Circunstancias*. El primero, incluía una concientización de los cambios en esta etapa de la vida y una negación de la etiqueta “de edad media” (la cual asociaban con estereotipos negativos) aplicada a ellas mismas (Howell

& Beth, 2002). En la etapa 2, la negación de estar en la edad media dio como seguimiento la segunda etapa, Explorando Realidades de la Edad Media, donde las mujeres se lamentaban por las pérdidas de la edad media, incluyendo pérdidas en relaciones debido al divorcio, muerte, o distanciamiento, sus cuerpos cambiantes, y preocupación por las finanzas. Las participantes también aclararon sus valores como uno de los resultados de sus pérdidas y buscaron modelos a seguir que ellas sintieran fueran exitosas al negociar los cambios que traía la edad media. Durante la tercera etapa, Ajustando Actitudes, Comportamientos y Circunstancias las mujeres actuaron conforme a sus nuevos encontrados valores.

Un segundo estudio expandió los descubrimientos de la investigación del 2002 de Howell y Beth. El estudio se centró en el desarrollo en la edad media de las lesbianas. Reveló que aunque las lesbianas blancas experimentaron algunas de las mismas etapas que las mujeres heterosexuales, también hubo algunas diferencias. Por ejemplo, debido al proceso de “salir del closet” por el que pasaron las mujeres en años anteriores ellas tenían “un sentido de quienes eran más fuerte y estaban menos preocupadas con lo que los demás pensarán de ellas” (Howell y Beth, 2004, p. 133). Ellas estaban mucho menos preocupadas por envejecer que sus contrapartes heterosexuales. El proceso de salir del closet para las participantes se equiparó al de Rechazando Estereotipos para mujeres heterosexuales. Por ejemplo, ambos grupos lucharon con la autoestima. Además, ambos grupos afrontaron el rechazo social. Las lesbianas se sintieron rechazadas por algunos miembros de la sociedad debido a su orientación sexual. Las mujeres de edad media se sintieron rechazadas porque estaban envejeciendo. Ellas experimentaron el envejecimiento (Howell y Beth, 2004). Las lesbianas experimentaron pérdidas en la etapa de Explorando Realidades de la Edad Media pero “experimentaron duelo con el pragmatismo de individuos que ya habían pasado por numerosas experiencias difíciles” debido a que muchas de ellas habían experimentado pérdidas durante el proceso de salir del closet (p. 143). Etapa 3, Ajustando Actitudes, Comportamientos y Circunstancias, fue similar para las lesbianas y heterosexuales.

¿Cómo se relacionan los modelos psicológicos de desarrollo del adulto al aprendizaje? Los educadores que aceptan que su trabajo es ayudar a los estudiantes alcanzar el más alto nivel de desarrollo posible podrían motivar a los estudiantes a examinar sus suposiciones, y

facilitar la reflexión crítica de las mismas (Daloz, 1986, 1999; Levine, 1989; Mezirow, 2000). Mediante el “tutoramiento” y actividades planeadas para el desarrollo en mente, los facilitadores pueden hacer posible el “viaje transformacional” de sus estudiantes (Daloz, 1986, p.16).

En suma, los modelos psicológicos de desarrollo exploran las experiencias internas del individuo. Se dividen en dos categorías. Para los teóricos que creen en las etapas, hay un movimiento ascendente, pero no está necesariamente atado a la edad cronológica (por ejemplo, Erikson, 1963, 1978; Fowler; 1981), ni es tampoco lineal (Howell y Beth, 2002). Los modelos evaluados por edad, designan edades específicas a tareas particulares (por ejemplo, Levinson et. al., 1978; Levinson & Levinson, 1996). A pesar del conocimiento que la sociedad afecta el desarrollo de los adultos, el modelo psicológico continúa siendo popular.

Factores socioculturales

La perspectiva sociocultural del desarrollo en el adulto reconoce como el mundo en que vivimos influencia nuestro desarrollo (Dannefer, 1996; Gardiner & Kosmitzki, 2005; Shaffer, 2005). Esta perspectiva reconoce que factores como la edad, raza, género, etnicidad, estatus socioeconómico, y orientación sexual afectan como la sociedad nos define. Ofrecemos dos corrientes importantes de trabajo de literatura sobre como la perspectiva sociocultural en la adultez que nos proveen diferentes formas de ver el desarrollo del adulto. Examinamos como los roles sociales de los adultos y el tiempo en el que ocurren ciertos eventos en la vida afectan el desarrollo. Luego pasamos a repasar como las nociones construidas de raza, etnicidad, género y orientación sexual afectan el desarrollo.

Roles sociales y el momento de ciertos eventos en la vida

Trabajos anteriores sobre las dimensiones socioculturales acerca de la adultez se centró en la toma de roles sociales y la noción de cómo afecta cuándo suceden ciertas eventos en la vida. Los roles sociales se definen tanto como posiciones y expectativas asociadas determinadas primariamente por creencias normativas sostenidas por la sociedad (Bee & Bjorkland, 2004). Ejemplos de estos variados roles incluyen padre, cónyuge, trabajador, hijo, y amigo. Cambios en la posición social de uno resulta en la modificación de estos

roles (como la redefinición del papel de padre cuando ambos padres asumen un empleo) and la toma de nuevos roles (como de esposa a viuda o de trabajador asalariado a persona pensionada), Estos cambios pueden ser iniciados por el individuo o por otros; un padre puede pedir a un hijo mayor a tomar el papel de trabajador para ayudar a pagar los gastos de la universidad, por ejemplo, o cambios en la legislación pueden dar a un grupo específico dentro de la sociedad, como a una minoría o mujeres, más o tal vez menor control de sus propias vidas.

Investigación en la transición de roles ha migrado de un enfoque de “problema de la vida” a “trayectoria de vida” (Ferraro, 2001, p.316). Las primeras investigaciones sobre este tema en los Estados Unidos en los años 1950 hasta la mitad de la década de los setenta, se concentró en la pérdida de roles, como la pérdida del rol de trabajador después del retiro. Se pensaba que tales pérdidas llevaban a un desapego a la sociedad. Estudios en los años setentas y ochentas cambiaron de enfoque de un rol perder y ganar a uno de *transiciones* conforme las circunstancias de la vida cambian (Bee & Bjorkland, 2004; Ferraro, 2001). Diseños de investigación más rigurosa y estudios longitudinales en roles de transición recalcaron las complejidades de los resultados del rol transicional. Estos resultados pueden ser positivos o negativos en vez de solamente negativos. En los noventa, las investigaciones empezaron a enfocarse en el lugar de roles transicionales y roles notables en el curso de la vida. Estudiosos investigaron “cómo los roles transicionales son tanto influenciados por experiencias tempranas en la vida y moldean subsecuentemente caminos de ajuste personal” (Ferraro, 2001, p. 315). En la investigación sobre roles notables (Krause, 1999; Reitzes, 2003), las personas tienen roles o identidades múltiples, tales como, madre, hermana, padre o trabajador, los cuales son organizados jerárquicamente de acuerdo a su notabilidad o importancia. La importancia o notabilidad del rol es determinada por cuanto la persona aprecie ese rol y que tan perjudicial sería la pérdida de este para el autoconcepto de la persona. Esta atención en roles sociales ha fomentado un número de investigaciones sobre tradiciones en áreas como el desarrollo de una carrera y roles en el matrimonio y familia (consultar Bee & Bjorkland, 2004; Berger, 1998; Ferraro, 2001; Kalmijin, 2004).

La erudición de cuando suceden ciertos eventos de la vida, la cual es ejemplificada por el trabajo de Neugarten y otros (Neugarten, 1976, 1979; Neugarten & Datan, 1973), sugiere

que “cada sociedad está evaluada por edades, y que cada sociedad tiene un sistema de expectativas sociales de acuerdo al comportamiento adecuado según la edad. El individuo atraviesa un ciclo regulado por la sociedad desde el nacimiento hasta la muerte tan inexorablemente como pasa por el ciclo biológico: a sucesión de estados relacionados con la edad y definidos por la sociedad, cada uno con derechos reconocidos, deberes y obligaciones” (Neugarten, 1976, p.16). Si bien la sincronización de eventos ha cambiado un poco y la fecha límite para completar tales eventos se ha convertido un poco más variable desde que Neugarten completó su trabajo original, estar “fuera de tiempo” o “a tiempo” respecto a ciertos eventos cruciales de la vida todavía tiene mérito (Bee & Bjorkland, 2004; Pinhey, 2002). No son los eventos mismos los que necesariamente precipitan crisis o cambio. Los eventos de la vida que ocurren “fuera de tiempo”, tales como entrar en la menopausia a una edad temprana, convertirse en viuda a los treinta, o tener hijos a edades tardías, pueden ser estresantes (Bee & Bjorkland, 2004; Pinhey & Pinhey, 2002). Desde este punto de vista, el estudio del desarrollo del adulto se convierte un estudio de eventos de la vida contruidos a partir de creencias sociales fundadas, mientras que en la tradición psicológica, el foco está en los eventos de la vida propiamente como marcadores y procesos.

La idea de que el aprendizaje en la adultez está relacionado con la toma de roles apropiados, tales definidos por las expectativas de la sociedad, tiene una larga historia en la educación de adultos, desde los primeros programas de ciudadanía para inmigrantes hasta los programas actuales de aprendizaje en el lugar de trabajo. Varios escritores han sugerido que los programas deben ser desarrollados en relación con los roles sociales de los adultos. Hace treinta y resto de años, Kidd (1973) y Knox (1977), por ejemplo, exploraron como los cambios en los roles sociales pueden estar relacionados a actividades de aprendizaje. Kidd, en particular, subrayó una taxonomía sugerida por Malcolm Knowles en un seminario de la UNESCO en Hamburg en 1972, la cual toma en cuenta no sólo los roles sino también las competencias relacionadas a los mismos. La suposición implicada debajo de esta taxonomía es que los programas de aprendizaje pueden ser contruidos para enfocar estas competencias para estos adultos atravesando cambios de roles o que están deseando convertirse más competentes en sus roles actuales (por ejemplo, miembro de la familia, trabajador y ciudadano). Aún aprender por nuestra cuenta puede ser motivado por lo que

la sociedad espera de nosotros, como aprender habilidades para ser padres o cuidar de nuestros envejecidos padres. En su mayoría, los educadores adultos han desarrollado programas que tratan sobre la toma de roles de acuerdo a la normativa según la edad y los sucesos de la vida y no han tomado en cuenta a las personas que están “fuera de tiempo”. Más recientemente ha habido algunos cambios en este pensamiento. Por ejemplo, los programas de hospicio, los cuales ofrecen apoyo y enseñan a los cuidadores cómo atender a las personas en estado terminal, no discriminan a quienes van a servir basados en la edad del paciente o la edad del cuidador.

Nociones socialmente construidas de raza, etnicidad, género y orientación sexual

Los investigadores han estado especialmente interesados desde hace dos décadas en las nociones socialmente construidas de raza, etnicidad, género y orientación sexual y en cómo estas se relacionan con el desarrollo del adulto (Alderson, 2003; Cross & Vandiver, 2001; Ponterotto, Casas, Suzuki, & Alexander, 2001; Worthington, Savoy, Dillion, & Vergnalia, 2002). Discutir estas diferentes perspectivas en relación al desarrollo es un reto pues comúnmente traslapan y diferentes investigadores les han dado diferentes significados. Por ejemplo, algunas personas usan las palabras *raza* y *etnicidad* de forma intercambiable, mientras otras las distinguen claramente entre los dos conceptos. Lo que lo hace aún más difícil establecer la conexión entre estas ideas y el desarrollo es la intersección de varias posicionalidades, lo que quiere decir, dónde se encuentra una y cuál es la posición de uno en relación con otros. Tal como Kincheloe y Steinberg (1993, p.302) escribe: “Nunca somos independientes de las fuerzas sociales e históricas que nos rodean- estamos atrapados en un punto particular en la telaraña de la realidad. El proyecto post-formal es para entender cuál es ese punto en la telaraña, cómo construye nuestro punto de vista, y las formas en que insidiosamente restringe nuestra visión”. La raza, clase, el género y orientación sexual de una persona, entre otras posicionalidades, se cruzan para influenciar el desarrollo de esa persona. Por ejemplo, una lesbiana caucásica de clase media puede afrontar diferentes retos durante su desarrollo que un hombre heterosexual negro adinerado debido a sus posicionalidades. El interés ha ido en aumento por examinar estas intersecciones y su impacto en el desarrollo del adulto (Bowman et. al., 2001; Etter-Lewis & Foster, 1996).

La mayoría de los enfoques sobre la identidad negra parecen ser socioculturales. Los modelos de la identidad negra toman tres enfoques: dominante, minoritario y multidimensional. El enfoque dominante o mayoritario se concentra en como la identidad racial puede ser vista en relación con otras identidades. Esta perspectiva del desarrollo de la identidad negra enfatiza el copiar estigmas asociados con una identidad marginalizada pero no examina “los significados cualitativos asociados con una identidad particular étnica y racial” (Sellers, Smith, Shelton, Rowley, & Chavous, 1998, p. 21). El enfoque minoritario reconoce la importancia de la historia y cultura en el “significado experimental asociado a ser negro” (p.21). El enfoque multidimensional combina las dos anteriores perspectivas.

La teoría de Cross ejemplifica un enfoque minoritario hacia el desarrollo de la identidad negra y ofrece diversas proposiciones. Primero, la identidad racial negra tiene dos dimensiones: “un componente de identidad personal (PI (por sus siglas en Inglés)) y un componente de referencia grupal (RGO (por sus siglas en Inglés))” (Cross & Vandiver, 2001, p. 380). Segundo, el “núcleo de la teoría consiste en las diversas maneras en que las personas negras toman un sentido de identidad como seres sociales” (p.380). Tercero, la teoría trata como la identidad negra es “*representada* en interacciones diariamente con personas negras y blancas” y si bien es cierto que hay cuatro etapas que contienen un total de ocho “ejemplares de identidad” (p.375), Cross reconoce la miríada de maneras en que las personas viven y experimentan el ser negro.

El modelo de Cross ha venido desarrollando a partir de cinco etapas de identidad (Cross, 1971) hasta llegar a grupos de múltiples identidades, cada uno con cuatro etapas (Cross & Vandiver, 2001). Las cuatro etapas principales son pre-encuentro, encuentro, inmersión-emersión y finalmente internalización. Un individuo en la etapa de pre-encuentro generalmente no interactúa con la cultura negra ni sus problemas. En la etapa de encuentro, el individuo puede tener una experiencia o una serie de experiencias que “*destruye* la relevancia de la identidad actual y cómo ve al mundo, y al mismo tiempo provee alguna noción de la nueva dirección que debería tomar la persona a partir de ese momento” (Cross, 1995, p. 105; *itálica añadida*). Generalmente, esta nueva perspectiva del mundo es seguida por la etapa 3, inmersión- emersión, donde el individuo se sumerge en la cultura negra. La última etapa, internalización, es marcada por una “paz interior”, y el concepto que tiene la

persona de negritud “tiende a ser más abierto, expansivo y sofisticado” (Cross, 1995, p.114). Aún más, una internalización bi-cultural entraña involucrarse en temas negros y estar comprometido con sus problemas pero también la persona disfruta de aspectos de la cultura dominante (Cross & Vandiver, 2001). Una internalización nacionalista subraya la perspectiva afrocéntrica. La internalización- multicultural se siente una parte de la comunidad negra pero aprecia diferentes culturas y “prefiere soluciones... que dirijan múltiples opresiones” (p.376).

Tal como ha sido destacado, las perspectivas mayoritarias y minoritarias son combinadas en el enfoque multidimensional hacia el desarrollo de la identidad racial (Sellers et. al., 1998). La identidad racial está compuesta por cuatro elementos: notabilidad racial, centralidad racial, consideración racial e ideología racial. La *notabilidad racial* “se refiere a la extensión a la cual la raza de una persona es una parte relevante del auto-concepto en un momento particular o en una situación particular” (p.24). *Centralidad* concierne que tan importante es la raza para la auto-definición de una persona. *Consideración racial* se refiere a que tan negativo o positivamente se siente una persona con su raza. Esto incluye como el individuo cree que otros ven a los afroamericanos y también como él o ella se siente al ser afroamericano/a. *Ideología* “está compuesta por las creencias, opiniones y actitudes de una persona hacia la forma con que él o ella siente que los miembros de la raza deben actuar” (p.27). Varias ideologías incluyen el nacionalismo, minoría oprimida, asimilacionista, y humanista. Las personas con una ideología nacionalista “enfatan la singularidad de ser negro”, mientras que la ideología de la minoría oprimida compara la opresión sufrida por los negros con otros grupos y apoyan el construir coaliciones con otros grupos en un esfuerzo para combatir la opresión (p.27). La asimilacionista enfatiza las similitudes entre culturas y trabaja dentro de la estructura existente del poder para cambiar el sistema, mientras que la humanista “recalca las similitudes entre todos los seres humanos” y se preocupa por la opresión de todas las personas y asuntos globales tales como la hambruna y problemas ambientales (p.28).

El enfoque sociocultural sobre el desarrollo no se limita a los estudiosos que investigan el desarrollo de la identidad racial. Los investigadores también han utilizado este enfoque para explorar el desarrollo de la identidad homosexual. Por ejemplo, la perspectiva de Cox y

Gallois (1996) sobre el desarrollo de la identidad social de los homosexuales explícitamente reconoce la importancia de la sociedad en la construcción de una identidad sexual gay o lesbiana. Su modelo, basado en la teoría de identidad social, “examina el proceso de identidad que ocurre dentro del individuo... [Y] explora el efecto que fuerzas sociales mayores tienen en estos procesos” (p.10). El desarrollo de la identidad envuelve dos procesos: auto-categorización y comparación social. Cox and Gallois (1996) afirman que la gente puede poseer una identidad personal (auto-categorización) que no es parte de su identidad social. En forma de resumen, las personas pueden auto-categorizarse como gay o lesbianas pero no tener una identidad homosexual. Ellos notan que cuando la gente adopta una identidad gay o lesbiana pueden utilizar diferentes estrategias para tratar el estigma, las cuales incluyen desvalorizar a los heterosexuales. Por ejemplo, estos pueden llamar a los heterosexuales “procreadores” (p.21) para así sentirse mejor por ser homosexual.

Un segundo modelo sobre el desarrollo de la identidad gay toma un enfoque ecológico (Alderson, 2003). Este modelo examina la miríada de influencias que ayudan o entorpecen a la persona en el proceso de reclamar su identidad gay. En la etapa “Antes de Declararse”, las influencias pueden servir de catalizadores para continuar el proceso o pueden entorpecer el proceso incluyen padres, cultura, iglesia, compañeros y la sociedad. Estas influencias continúan en la fase de Declararse, cuando una persona experimenta emociones en conflicto, aprende nuevos comportamientos y trabaja para reducir su propia homofobia internalizada. En la Más Allá de Declararse fase, la persona se compromete a la identidad gay, ha integrado la misma con otras partes de su persona y se ha reintegrado al mundo heterosexual (Alderson, 2003).

Gran cantidad de estudiosos, sobre todo en la década pasada, han reconocido la importancia de las nociones construidas por la sociedad sobre la raza, etnicidad, género y orientación sexual, para entender el aprendizaje en la adultez y la transacción de enseñar-aprender (Hayes & Collin, 1994; Flannery & Hayes, 2001; Lee & Johnson-Bailey, 2004; Johnson-Bailey & Cervero, 1998; Maher & Tetreault, 1994; Mojab, 2005; Tisdell, 1995). Lee y Johnson-Bailey (2004) examinan sus experiencias como educadores siendo de color en la academia blanca. Mientras explican la práctica de su aula feminista, ellas desentierran los temas relacionados al racismo, el poder en el aula y su efecto en la transacción enseñar-

aprender. Ellas escriben, “En aquellos primeros días, éramos las únicas mujeres de color en el mar de mujeres y hombres blancos que se sentían libres de vocalizar su sorpresa de que nosotras fuéramos sus instructoras y preguntar abiertamente si pertenecíamos o no a ese ambiente” (p.56). En otro estudio, Johnson-Bailey y Cervero (1998) compararon las percepciones de los estudiantes graduados sobre un profesor blanco y de una asistente de profesor negra. La raza tuvo un impacto en los mensajes que los estudiantes recibieron de cada profesor. El profesor blanco, quien discutía la raza como tema central en su clase, no fue considerado como si tuviera una agenda asociada a la raza. Su capacidad y justicia hacia los estudiantes no era cuestionada. En contraste, a la profesora negra, quien no discutía la raza como tema central en su clase, se le considero tener una agenda racial y su justicia capacidad fueron cuestionadas (Johnson-Bailey & Cervero, 1998). Tisdell (1995), entre otros, ha resaltado el importante papel que juega el poder cuando se introducen nociones construidas por la sociedad sobre la raza, etnicidad, género y orientación sexual en programas formales e incluso no formales de aprendizaje adulto. Tisdell observa que “lo que cuenta como conocimiento en un contexto de aprendizaje particular- y decisiones sobre lo que se incluye en el currículo para un dada actividad de aprendizaje- son decisiones tomadas con atención a las reglas del contexto educacional y a lo que es visto como conocimiento “real” relevante a este contexto educacional” (p.11). Estrategias educacionales que permitan a los estudiantes conectar el material con sus propias experiencias de vida, que incluyan tiempo para reflexionar, confrontar diferencias, y reunir la teoría y la práctica vista parecen proveer puntos de salida útiles para hacer esto (Caffarella, 1992; Wlodkowski & Ginsberg, 1995).

Para resumir, el enfoque sociocultural sobre el desarrollo del adulto reconoce cómo el mundo social influencia nuestro desarrollo. Esta perspectiva reconoce que la intersección de varias posicionalidades afecta cómo la sociedad nos define. Además, los roles sociales que tomamos y la sincronización de eventos en la vida tales como el matrimonio y tener hijos afectan nuestro desarrollo. El modelo de Cross y Vandiver (2001) sobre el desarrollo de la identidad negra y el modelo de Cox y Gallois (1996) acerca del desarrollo de la identidad gay o lésbica fueron dos modelos destacados que vienen del paradigma sociocultural.

Perspectivas integrales

Ha habido intentos para responder al pedido de una teoría más integrada sobre el desarrollo adulto mediante combinar dos o más de las perspectivas mencionadas en este capítulo. Los modelos de desarrollo del adulto –aquellos propuestos por Baltes (1982, 1987), Magnusson (1995), Perun y Bielby (1980) y Bronfenbrenner (2001) son un ejemplo de este tipo de construcción de teorías.

Baltes (1982, p. 18) introdujo uno de los primeros modelos globales que enfatizó un “punto de vista multicausal e interactivo” sobre el desarrollo del adulto. Recurriendo al trabajo de Havighurst, Neugarten, y otros, él plantó la hipótesis que fuerzas biológicas y ambientales constituían los determinantes básicos de desarrollo. Estas son luego influenciadas por tres sets principales de factores: influencias normativas relacionadas con la edad (las fuerzas normalmente se correlacionan con la edad), influencias normativas de acuerdo a la historia (eventos que son extensamente experimentados por un grupo de personas con la misma edad) e influencias no normativas (factores significantes para una persona en particular). La interacción de estas influencias resulta en cambios durante el desarrollo a lo largo de la vida. Baltes planteó como hipótesis que el significado relativo de las tres influencias durante el desarrollo pueden variar en diferentes puntos a lo largo de la vida –“por ejemplo, las influencias regidas por la edad pueden ser especialmente importantes...en años tardíos, mientras que las influencias regidas por la historia y las no normativas pueden predominar en años tempranos y medios de la adultez” (Baltes, 1982, p.22).

Dentro de esta perspectiva del periodo de vida, Bee escribe (1996, p.74), Baltes y sus colegas asumen “hay cierta *legitimidad* a los cambios que vemos en la vida adulta... Nuestra tarea...es poner al descubierto y entender la naturaleza de esa legitimidad. Ellos no asumen que los diferentes caminos tomados por los adultos necesariamente vayan a ser todos los mismos; no asumen que todos los caminos conduzcan hacia ya sea una mayor o menor eficacia. No asumen que esta legitimidad subyacente vaya a crear muchos patrones en la superficie”. Baltes también ha subrayado la necesidad de nuevas “desarrollo especificativos” metodologías de desarrollo para abordar los modelos de desarrollo adulto más interactivos y complejos.

Una respuesta de la preocupación que expresó Baltes sobre la metodología es un modelo integral propuesto por Magnusson (1995). Basado en cuatro suposiciones básicas, Magnusson alega que su modelo “puede servir como una estructura teórica general para planeación, implementación e interpretación de investigación empírica sobre aspectos específicos del desarrollo individual” (p.19). Sus cuatro suposiciones son las siguientes (p.25-29):

1. El individuo funciona y se desarrolla como un organismo completamente integral. El desarrollo no toma lugar en aspectos únicos, tomados fuera de contexto...
2. El individuo funciona y se desarrolla en un proceso continuo y recíproco de interacción con su ambiente...
3. En cada momento específico, el funcionamiento individual es determinado en un proceso continuo, interacción recíproca entre factores mentales, biológicos y comportamiento -en el lado individual- y factores específicos a situaciones...
4. El individuo se desarrolla en un proceso de interacción continua y recíproca entre factores psicológicos, biológicos y ambientales...

La clave en este modelo es que “los individuos no se desarrollan en términos de variables únicas sino como sistemas integrados completos. En esta perspectiva, todos los cambios durante la vida de una persona están caracterizados por continuidad legítima” (p.39). Magnusson enfatiza que si modelo “no implica que todo el sistema de un individuo debe ser estudiado al mismo tiempo. La función esencial del modelo es que nos permite formular problemas en diferentes niveles del funcionamiento como todo del organismo, implementar estudios empíricos e interpretar los resultados en un marco común y teórico.

El tercer modelo que discutimos no es tan conocido, sin embargo lo hemos encontrado útil para enmarcar el desarrollo desde la perspectiva integral. Perun y Bailey (1980) ven la adultez “compuesta por un gran número de progresos temporales –secuencias de experiencias o cambios internos, cada una de los cuales siguen alguna línea de tiempo” (Bee, 1996, p.75). Descrito como un set de discos, similar al engranaje de una máquina rotando en el vástago central, cada disco representa una parte de la representación del desarrollo: cambios físicos, cambios de roles nucleares en las familias (como casarse y tener hijos), cambios en otros roles familiares (tales como la muerte de una padre), cambios

en roles laborales y cambios en tareas emocionales y personales de la adultez (Perun & Bielby, 1980). Cada uno de estos cambios de marcha o discos se mueve a diferentes velocidades para diferentes personas, “creando así un patrón único para cada adulto” (Bee, 1996, p.76). Por ejemplo, una persona puede retrasar el tener hijos hasta el principio de los cuarenta años para tener tiempo de establecerse su carrera, mientras que otra puede empezar una familia en su adolescencia y luego comenzar una carrera una vez que los hijos hayan crecido. La primera persona habría apresurado su carrera o trabajo mientras que atrasaba su ciclo de vida familiar, mientras que la segunda hubiera hecho justo lo opuesto. Además, el entero desarrollo incrustado en tiempo histórico, lo cual también afecta el desarrollo de la progresión en cada una de las principales áreas.

En este modelo, los cambios del desarrollo provienen de dos fuentes. La primera, los cambios básicos que ocurren durante cada de las progresiones temporales, algunas inevitables y otras por decisión propia. La segunda, *asincronía*, la cual “ocurre cuando una o más dimensiones están fuera de tiempo en relación a otras” (Perun & Bielby, 1980, p.105), desencadena otros cambios. Por ejemplo, cuando el cónyuge o compañero/a de una persona muere en años tempranos de la adultez, los roles del núcleo familiar y posiblemente los roles laborales cambian dramáticamente, especialmente si hay menores involucrados en la situación. Bee (1996, p.77) ha subrayado un número de “implicaciones o extensiones intrigantes o potencialmente útiles en este modelo”. Entre estos están que la velocidad por las dimensiones temporales puede ser influenciada por, el género, raza, clase, etnicidad y orientación sexual.

Por último, la teoría de Bronfenbrenner (2001) sobre los sistemas bio-ecológicos destaca cinco capas del ambiente o sistemas que influyen el desarrollo. Aunque su énfasis fue sobre el desarrollo de los niños, su teoría tiene implicaciones para adultos. El *microsistema* incluye las “actividades, roles y relaciones interpersonales” en el ambiente inmediato de la persona, el cual incluye la casa, escuela, compañeros y lugar de trabajo (Bronfenbrenner, 2001). El *mesosistema* es definido como la relación entre los microsistemas. Un ejemplo de un mesosistema es la relación entre el lugar de trabajo de una persona y la comunidad de la misma. El *exosistema* es un sistema social más grande en el cual la persona puede no desempeñarse directamente pero tiene un efecto en el microsistema de esta. Para un niño,

puede representar la relación entre el hogar y el lugar de trabajo de sus padres. Para un adulto, puede ser la relación entre la escuela del niño y un grupo de la comunidad (Bronfenbrenner, 2001). El cuarto sistema es el macrosistema, el cual contiene los valores culturales, costumbres, y leyes que afectan los sistemas mencionados anteriormente. Por ejemplo, si la creencia cultural es que las mujeres deben casarse, criar hijos, las oportunidades para aspirar a una carrera podrían ser limitadas y afectar su desarrollo y posición en la sociedad. Por último, el cronosistema se refiere a la influencia del tiempo y como se relaciona al ambiente y desarrollo subsecuente de la persona. Los ejemplos incluyen el momento en el que ocurren ciertos eventos históricos como la Gran Depresión o eventos personales como cuándo se muere un padre.

Aunque la aplicación de estos modelos integrales al aprendizaje en la adultez ha sido limitado, el mensaje transmite por los teóricos es claro: entender completamente el desarrollo en la adultez, uno debe ver más allá de las explicaciones acogidas sólo por uno o dos perspectivas. Los educadores de adultos deben estar atentos del impacto de teorías con una sola perspectiva “en formar y mantener enfoques convencionales sobre lo que significa ser un adulto maduro y saludable” (Tennant, 1988, p.65). La perspectiva psicológica, la cual ha sido usada como el lente principal a través del cual los educadores de adultos han visto el desarrollo, puede ser ensanchada para incluir los otros lentes de perspectivas biológicas, socioculturales e integrales. Tennant y Pogson (1995) observan que “el material crudo en el proceso del desarrollo es el organismo, con su equipo dotado constitucionalmente, y el ambiente social, con su formación histórica y cultural. El desarrollo entonces proviene de una constante interacción entre la persona y el ambiente. Aún más como el desarrollo es contenido, y debido a que diferentes versiones sirven de interés para diferentes grupos, es una construcción tanto política como psicológica” (p. 198-199). Por lo tanto, es importante promover una perspectiva con un enfoque múltiple en nuestro estudio y práctica de la teoría de cómo el desarrollo del adulto está conectada al aprendizaje en la adultez.

Resumen

La teoría e investigación sobre el desarrollo del adulto ofrece una gran selección de material del cual numerosas implicaciones sobre el aprendizaje en la adultez pueden ser

extraídas. Este capítulo ha analizado las características del desarrollo de los adultos desde cuatro perspectivas: envejecimiento biológico, cambio psicológico, la influencia de factores socioculturales en el desarrollo y el paradigma integral. En lo que respecta al envejecimiento biológico, todos los adultos experimentan algunos cambios conforme envejecen. Muchos de estos cambios varían de persona a persona y pueden tener poco efecto en el aprendizaje gracias a los avances en la tecnología. Los cambios psicológicos en la adultez han sido seguidos atentamente por investigadores. Los modelos secuenciales de desarrollo de Erikson y Levinson son representativos de aquellos que intentan delinear los temas comunes de la vida adulta de acuerdo a la etapa o fase en la que la persona se encuentre de la vida.

Desde la perspectiva sociocultural, el cambio en la adultez es más determinado por factores socioculturales, tales como roles sociales, raza y género que por maduración individual. Dos corrientes de trabajo sobre la perspectiva sociocultural fueron descritas, e implicaciones de este trabajo para el aprendizaje en adultos fueron tratadas. Primero se discutió la importancia de roles sociales, como padre, trabajador o amigo. Los roles sociales son determinados primariamente por expectativas de la sociedad y cambian con el paso del tiempo. Los educadores de adultos comúnmente diseñan programas asociados con roles sociales, como clases de paternidad o talleres sobre jubilación. La sociedad todavía determina a qué edad debemos estar involucrados y en qué eventos, aunque algunos discutirían que las normas de edades para eventos son mucho más flexibles de lo que eran en el pasado.

Lo que se discutió luego fue las nociones construidas socialmente de los conceptos de raza, género, etnicidad y orientación sexual y como definir estos conceptos como construcciones sociales versus rasgos individuales ha afectado la forma en que pensamos sobre el desarrollo del adulto. La investigación en esta área ha sido explotada en los pasados quince años. Teorías representativas sobre el desarrollo de la identidad racial y sexual también se discutieron.

El capítulo concluyó con una descripción de perspectivas integradas sobre el desarrollo con ejemplos salientes de teoristas quienes han incluido las perspectivas biológicas, psicológicas y sociológicas en sus modelos de desarrollo del adulto (por ejemplo, Baltes y

Magnusson). Para entender completamente cómo el desarrollo del adulto está conectado con el aprendizaje en la adultez, sugerimos que los educadores de personas adultas cambien a explicaciones múltiples de que es en realidad y que implica la adultez, en vez de confiar en sólo uno o dos paradigmas. Necesitamos reconocer especialmente las perspectivas que van más allá del lente psicológico que ha manejado nuestra investigación y práctica sobre el aprendizaje en la adultez por las tres décadas pasadas. Entre más sabemos sobre estudiantes adultos, los cambios que atraviesan, y como estos cambios motivan e interactúan con el aprendizaje, mejor podremos estructurar las experiencias de aprendizaje que tanto responden como estimulan el desarrollo.

Reflexión

Si bien el capítulo contiene información muy interesante para cualquier persona y más aún para un educador, como traductora subestimé la dificultad del texto. El vocabulario técnico y términos nuevos, o no antes traducidos, resultaron ser demasiados. Además el texto original tiene muchas redundancias y la redacción no es la mejor; en ocasiones me resultó difícil encontrarle el sentido a una oración. Parte de los retos fueron también términos médicos como “tinnitus”, los cuales requirieron investigación para encontrar su equivalente en español y así poder traducir mejor la frase teniendo claro el contexto y a lo que se refiere el término.

Aunque disfruto de traducir y leer este tipo de informaciones, otro de los retos fue el aburrimiento, aunque suene poco profesional, ocasiones en que los textos simplemente no abordan puntos necesariamente atractivos para uno personalmente. Además el uso de términos nuevos, o poco familiares y que requieran de mucha investigación para poder hacer una traducción aceptable, hace el trabajo más pesado de la cuenta. Tal vez es por esto que los traductores se especializan en sólo ciertas áreas, así, de algún modo, tienen cierta garantía de que trabajarán con temas de su interés y esto hará el trabajo menos pesado.

Tal y como explique en la propuesta para esta traducción, utilicé la transposición, modulación, reformulación y adaptación como técnicas principales para llevar a cabo el trabajo. Aunque estas técnicas o métodos se puedan explicar de manera simple, el llevarlas a cabo requiere mucho más esfuerzo, se debe tener un amplio conocimiento de ambos idiomas, lo cual incluye gramática y sintaxis. Estos últimos dos aspectos son muy delicados y tediosos, solo mediante la práctica e investigación se puede tener como producto final o terminado un documento que no parezca haber sido escrito originalmente en otro idioma, el cual es uno de los principales objetivos de una buena traducción.

Como toda traducción, fue un reto para mí sin embargo estoy contenta con el resultado y la cantidad de práctica que obtuve de este trabajo. Pienso que para un traductor esto es lo más importante, la práctica, pues a partir de esta se adquiere más vocabulario, estructuras y conocimiento en general. A pesar de toda la frustración, largas horas frente a la computadora, lo cual ocasionó múltiples dolores corporales, fue una experiencia muy enriquecedora como profesional y aprendí mucho.

Bibliografía

Intercultural Studies Group (2010). *Translation techniques*. Recuperado el 2011-06-06 del sitio web: <http://isg.urv.es/publicity/masters/sample/techniques.html>

Mass Market Retailers (2005) “*Beauty at Every Age is the Maxim*”. Recuperado el 20-6-11 del sitio web: <http://www.massmarketretailers.com/>

Oregon Hearing Solutions (2011) *Listening devices*. Recuperado el 20-6-11 del sitio web: <http://oregonhearing.com/652/2064.html>

U.S National Library of Medicine (2011). *Tinnitus*. Recuperado el 20-6-11 del sitio web: <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/003043.htm>

WordReference.com (2011) Usado para la definición, traducción de multiples palabras. Sitio web: <http://wordreference.com/>

Apéndice