

**Relación entre Memoria de Trabajo y Estilos Cognitivos de Identidad en adolescentes
categorizados con Capacidad Excepcional Global**

Wendy Camila González Jaramillo

Sara Camila Rodríguez Senejoa

Trabajo de grado para obtener el título de psicólogo

Asesora:

Ángela María Lopera Murcia

Doctora en Ciencias Sociales

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencia Sociales y Humanas

Departamento de Psicología

Medellín

2021

Tabla de contenido

1. Planteamiento del Problema.....	7
2. Objetivos.....	16
2. 1. Objetivo General.....	16
2. 2. Objetivos Específicos	16
3. Justificación.....	17
4. Marco Teórico.....	19
4. 1. Capacidad Excepcional Global (CEG)	19
4. 2. Memoria de Trabajo (MT).....	25
4. 3. Identidad.	30
5. Marco Metodológico.....	36
5. 1. Enfoque.....	36
5. 2. Método	37
5. 3. Técnicas de Recolección y Procesamiento de Datos.	38
5. 4. Población y Muestra	44
5. 4. 1. Datos Sociodemográficos.....	44
5. 5 Consideraciones Éticas.	46
6. Resultados	47
6. 1. <i>Caracterización de los Índices de Estilos Cognitivos de Identidad</i>	47
6. 2. Descripción de los Índices de Memoria de Trabajo (en adelante IMT)	51
6. 3. Relación entre Estilos Cognitivos de Identidad y Memoria de Trabajo.....	54
7. Discusiones	56
8. Limitaciones y Recomendaciones.....	61
9. Referencias	62

Índice de tabla

Tabla 1. *Correlación índice de compromiso y ECI* 47

Tabla 2. *Datos estadísticos-Estilos Cognitivos de Identidad.* 48

Tabla 3. *Datos estadísticos índices de Memoria de Trabajo (IMT)* 51

Tabla 4. *Correlación entre ECI e IMT* 54

Tabla 5. *Clasificación cualitativa de las puntuaciones compuestas* 58

Índice de Figuras

- Figura 1. *Porcentaje de participantes discriminado por sexo.* 54
- Figura 2. *Porcentaje de participantes discriminado por edad.* 54
- Figura 3. *Porcentaje de participantes discriminado por subregión.* 55
- Figura 4. *Correlación entre Estilos Cognitivos de Identidad y edad* 49
- Figura 5. *Medida de tendencia Estilo Normativo* 50
- Figura 6. *Medida de tendencia Estilo Difuso* 50
- Figura 7. *Medida de tendencia Estilo Informativo* 51
- Figura 8. *Histograma con puntuaciones del IMT en porcentajes.* 52
- Figura 9. *Correlación entre el IMT y edad* 53
- Figura 10. *Promedio IMT por sexo* 53
- Figura 11. *Dispersión: Correlación entre ECI y los IMT* 54

Resumen.

Esta investigación tuvo como objetivo explorar la relación entre Memoria de Trabajo y Estilos Cognitivos de Identidad en adolescentes con la categoría de Capacidad Excepcional Global residentes en el departamento de Antioquia. El enfoque utilizado fue de tipo cuantitativo con una muestra de 22 participantes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años. Los instrumentos utilizados fueron la subescala de Memoria de Trabajo del WISC-IV, el inventario de Estilos de Identidad de Berzonsky y el cuestionario para la Detección de Indicadores de Alta Capacidad (DIAC). Entre los hallazgos obtenidos no se identificó una correlación estadísticamente significativa entre Memoria de Trabajo y Estilos Cognitivos de Identidad, lo cual podría sugerir que los constructos son independientes entre sí. Debido a los cambios metodológicos que tuvieron que ser asumidos en la recolección de datos, por la contingencia sanitaria del COVID-19, asuntos como el tamaño de la muestra y las condiciones para la aplicación de instrumentos se vieron afectados por temas como la conectividad e interferencias ambientales. Se recomienda para futuros estudios en los que sea posible disminuir las limitaciones antes mencionadas, aplicar los instrumentos usados y revisar alternativas para continuar con el abordaje de la población con la que se realizó esta investigación, pues ha sido poco estudiada.

Palabras clave: Adolescentes con Capacidad Excepcional Global, Identidad, Memoria de Trabajo

Abstract.

This research aims at exploring the relationship between Working Memory and Identity in gifted adolescents residing in Antioquia. The approach used was quantitative, with a sample of 22 participants aged between 13 and 17 years. The instruments used were the WISC-IV Working Memory subscale, the Berzonsky Identity Styles Inventory, and the Questionnaire for the Detection of High Capacity Indicators (DIAC). Among the findings, a statistically significant correlation between Working Memory and Cognitive Identity Styles was not identified, which might suggest that the constructs are independent of each other. Due to the methodological changes that had to be assumed in the data collection, due to the health contingency of COVID-19, issues such as sample size and the conditions for the application of instruments were affected by issues such as connectivity and environmental interference. It is recommended for future studies in which it is possible to reduce the aforementioned limitations, to apply the instruments used and to review alternatives to continue the approach of the population with which this research was carried out, as it has been little studied.

Keywords: Gifted Adolescents, Identity, Working Memory.

1. Planteamiento del Problema

La categoría de ‘capacidad excepcional’ también reconocida en otros contextos como ‘altas capacidades’ y socialmente más conocida bajo el término de ‘superdotación’, se ha utilizado para hacer referencia a la presencia de habilidades en una persona que superan el rendimiento de la población promedio, considerando que éstas pueden expresarse a manera de potencial, o explícitamente evidenciarse en el desempeño de tareas. El abordaje de esta categoría hace que sea necesario el cruce de otros conceptos como inteligencia, creatividad y motivación, de allí que áreas de las Ciencias Sociales como la psicología y la educación se hayan interesado casi de igual manera por la misma.

A propósito de su abordaje, como se señala en el “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” (Ministerio de Educación Nacional, en adelante MEN, 2015), la categoría de ‘capacidades excepcionales’ ha pasado en el contexto Colombiano (y en general a nivel mundial) por varios cambios a lo largo de su historia, los cuales obedecen a las particularidades de, por un lado, el contexto histórico – social – cultural, en el que tenga lugar y, por el otro, el autor que las define.

Es así como, en los primeros años de desarrollo conceptual de la categoría, la postura tradicional establecía que, un alto Coeficiente Intelectual (medida psicométrica establecida como referente de inteligencia desde mediados del siglo XX) era prueba fehaciente de excepcionalidad en un individuo; sin embargo, esto ha ido mutando hasta una concepción desarrollista, propia de finales de la década de los 90 e inicios de siglo XXI, en la cual es necesario tener en cuenta otras dimensiones como la motivación, la creatividad, el ambiente, antes de validar la calificación de ‘capacidad excepcional’ en una persona.

En Colombia, la categoría de ‘capacidad excepcional’ se entiende desde los parámetros establecidos por el MEN (2015), los cuales hacen referencia tanto a estudiantes que presentan capacidades excepcionales globales, como a los que muestran un alto desempeño o potencial en un campo determinado. Es importante mencionar aquí, que los estudiantes cuya categoría se corresponde con la última definición planteada, es decir, talentos excepcionales, no hacen parte de la población por la que se interesa este trabajo de investigación en particular.

Por otro lado, los esfuerzos por comprender y delimitar las ‘capacidades excepcionales’ que se han hecho desde las áreas de las ciencias sociales anteriormente mencionadas, se expresan en diversos trabajos que se han concentrado en asuntos específicos como el de la identificación de población con tal categoría (Valadez, *et al.* 2012; Acereda & Sastre, 1998; Elices, *et al.*, 2013;

Alonso & Benito 1996), y el abordaje de esta última en contextos educativos (MEN, 2015; Elices, *et al.*, 2013), algunos de ellos con alusiones al contexto clínico (Fernández & Sánchez, 2012).

Siguiendo con lo anterior, es posible reconocer que, si bien, esta categoría incluye constructos centrales para la psicología, es el campo educativo el que más se ha ocupado de la misma, evidencia de esto es el hecho de que la mayoría de trabajos citados anteriormente han sido producidos desde esta área de las ciencias de la educación. Se tiene aquí, entonces, un primer vacío que sustenta la pertinencia del presente trabajo investigativo, enmarcado en la disciplina psicológica.

Desde otro ángulo, en el panorama internacional sobresalen México y España, pues dentro de la bibliografía revisada se encuentra un volumen significativo de trabajos acerca de la “superdotación”, provenientes de estos países. Entre los trabajos destacan el de Prieto, Sainz y Fernández (2012) en el que hacen un exhaustivo recorrido histórico acerca del abordaje académico que ha tenido la población reconocida como “superdotada” en España. Igualmente, para el caso de México, sobresale el capítulo del libro “Abordajes metodológicos para problemas educativos emergentes” (Cuevas & Andrade, 2016) llamado “Adolescentes con superdotación intelectual” (Márquez 2016) en el cual se presenta un panorama general que incluye aspectos legales y conceptuales acerca de esta población.

Por su parte, en el contexto nacional la categoría de “excepcionalidad” ha sido trabajada desde varios ámbitos. En primer lugar, en el marco legal, se establecieron: un artículo (tit. 2, cap.2, artículo 68 de la constitución 1991), un decreto (Decreto 2082 de 1996) y una ley (Ley 361 en 1997), que buscan asegurar la atención educativa e integral de población denominada con Necesidades Educativas Especiales, entre los cuales ubican a las personas con ‘capacidad excepcional’.

En Colombia, también ha sido el ámbito educativo el que, en mayor medida, se ha ocupado de la excepcionalidad. Asimismo, el interés que en los últimos años ha despertado el tema de la inclusión en las instituciones educativas, ha determinado los esfuerzos por atender a la población reconocida como excepcional, aunque, con un aspecto problemático, que no sólo se presenta en el país, sino también en contextos como el mexicano, prueba de esto es la mención que hacen García (2012), al respecto: “Históricamente, la sociedad ha puesto mayor énfasis en brindar atención a personas con discapacidad”; en esa misma línea, el MEN (2015) señala que, la atención a las personas con ‘capacidad excepcional’ se ha visto como menos prioritaria, en comparación con población de otras categorías como la discapacidad.

El hecho de que las investigaciones y alertas que se han presentado frente a las diversas Necesidades Educativas Especiales se han concentrado en alumnos identificados con discapacidad, hace evidente un vacío en ámbitos como la identificación y potenciamiento de las particularidades, capacidades y habilidades que presenta la población con ‘capacidad excepcional’.

De hecho, el MEN (2015), señala que en el país hay un déficit en la atención y reconocimiento de la población perteneciente a esta categoría: el número de estudiantes reportados con la categoría de ‘capacidad excepcional’ en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) equivale a 11.731 estudiantes (para el año 2014), lo cual corresponde al 0.1% de la población estudiantil; acerca de estas cifras, es importante mencionar que la mayoría de los estudiantes que hacen parte de ese porcentaje pertenecen al sector urbano (75%) y son de colegios públicos (83%).

Estos datos son muy significativos debido a dos razones: la primera, es el hecho de que el porcentaje de estudiantes reportados, se encuentra muy por debajo de las cifras de prevalencia planteadas por las teorías tradicionales (2,5%) y aún más desde las teorías desarrollistas (que proponen hasta un 20%). La segunda, es lo concerniente a los datos sociodemográficos, que sitúan a la mayoría de estudiantes identificados con capacidad excepcional en zonas urbanas, lo cual establece otro vacío al cual esta investigación busca atender, en cuanto brindar un acercamiento a la visión de esta categoría desde otros contextos geográficos, en este caso zonas rurales del territorio antioqueño.

Otro aspecto relevante para este Planteamiento del Problema, que menciona el MEN (2015), es el concerniente a un sondeo realizado con entidades territoriales (es decir, con secretarías de educación municipales o departamentales), y establecimientos educativos, que, como en el caso de la revisión del SIMAT, buscaba establecer un panorama acerca del estado de la atención a personas con ‘capacidades excepcionales’ en el país.

Producto de esta iniciativa, se encontró que, si bien, se reportaron experiencias que se interesaban en responder a las necesidades educativas de estudiantes excepcionales, en el caso de las entidades territoriales, este tema no ha logrado estar ni en el Plan de desarrollo (de aproximadamente el 40% estas últimas), ni en el Plan Sectorial de Educación de cerca del 48% de las entidades territoriales que respondieron al sondeo.

Además, el MEN (2015) agrega a este último punto mencionado que, dentro de la generalidad de Planes de Desarrollo figuran acciones para brindar atención a las Necesidades Educativas Especiales, pero, no se hace referencia a las ‘capacidades excepcionales’, lo mismo sucede con los Planes Sectoriales de Educación, resaltando el hecho de que muy pocas priorizan

a esta población, incluso, se menciona que cuando se hacen alianzas con ONG, la mayoría de estas tienen como objeto social brindar atención a población con discapacidad.

Por su parte, el sondeo que se hizo con instituciones educativas, fue contestado por 1.731 de ellas, que corresponde al 13% de las convocadas y a un 8% de las instituciones que hay en Colombia. Esto, puede estar dando cuenta de una falta de interés, o bien, de un descuido frente a la población con ‘capacidad excepcional’ por parte de las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado hasta aquí, es posible reconocer que, en el país lo concerniente al tema de la excepcionalidad ha sido poco abordado, a pesar, de ser este central en el ámbito educativo, sobre todo con relación a la inclusión, e igualmente, importante para la psicología desde el campo teórico, y clínico, especialmente para campos aplicados como el de la psicología educativa. De ahí la pertinencia de llevar a cabo esta investigación centrada en la comprensión de las excepcionalidades.

Ahora, siguiendo con la descripción de la población con la categoría de ‘capacidad excepcional’, un aspecto importante en la bibliografía encontrada es que gran parte de los estudios realizados se han centrado en los niños y niñas como grupo poblacional; los trabajos de Urben, *et al.* (2011), Dolores y Belén (2014), Gamarra (2015) y Montoya *et al.* (2018), son solo algunos ejemplos, según estos autores, esto puede deberse a, por una parte, la importancia de detectar alta capacidad intelectual (subcategoría que hace parte de lo que se entiende por ‘capacidad excepcional’) a temprana edad; y por otra parte, al hecho de que un denominador común en la mayoría de estudios realizados con este grupo etáreo es el de obtener resultados sobresalientes en constructos relacionados con la categoría ya mencionada, por ejemplo, en el estudio de Urben *et al.* (2011) con niños “superdotados” de 9 y 10 años de edad, se pudo observar en las tareas que evaluaban velocidad de procesamiento y memoria de trabajo (MT), puntajes altos en ambos constructos, mostrando así un desempeño sobresaliente en los mismos.

El hecho de que la mayoría de estudios se haya desarrollado con población infantil, hace que una investigación que trabaje con adolescentes como su población de interés, sea oportuna. Pero, el interés de este trabajo por tal grupo etáreo no se reduce únicamente a este punto, pues existen otras razones que sustentan el mismo como problema.

Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo, una de estas razones es la que se refiere a las particularidades de la adolescencia como momento vital del ser humano; al respecto, la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) señala que se trata de un periodo de transición que, en el ciclo vital, se ubica luego de la etapa de la niñez y antes de la adultez. Una de las características más importantes de este periodo es el ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, cuya magnitud es tal que sólo es superada por el momento del periodo de la lactancia

(OMS, 2019). Es importante aclarar aquí que, esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por una serie de determinantes biológicos que son de carácter universal, aunque, la duración y características específicas de la adolescencia, varían de acuerdo a las particularidades del contexto socioeconómico al que cada individuo pertenece.

En segundo lugar, en Colombia, la adolescencia, además de ser una etapa importante en el ciclo vital, constituye una fracción de la población reconocida y protegida por el sistema judicial del país (el Código de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006 da cuenta de este hecho). Entonces, al ser los adolescentes una población de sumo interés en el contexto colombiano el estudio de factores y situaciones relacionadas con la misma es un asunto que debe ser abordado, especialmente desde las áreas académicas que se han preguntado por lo concerniente al ser humano a partir de las dimensiones que este amplio concepto supone.

Como tercera razón, para la disciplina psicológica, hay un aspecto específico que resalta la importancia y pertinencia de abordar la población adolescente, por su puesto, desde el campo investigativo. Se trata del hecho de que a nivel del neurodesarrollo esta es una etapa del ciclo vital en la que tienen lugar procesos relevantes. Al respecto, Roselli (2003) especifica que, con relación al lenguaje, en el proceso de ontogenia, el desarrollo de la corteza cerebral (que estaría dado en términos de engrosamiento y formación de conexiones neuronales) no parece seguir un ritmo uniforme, sino que, en cambio, este se presenta por ‘ráfagas’. Este autor, retoma a Epstein (1986, citado en Roselli, 2003) para hacer referencia a periodos de enriquecimiento a nivel de conexiones neuronales, los cuales están dados entre los periodos de edad que comprenden rangos entre los: 3-4, 6-8, 10-12 y 14-16 años. Esto quiere decir que, dentro del periodo en el que tiene lugar la adolescencia, ocurren cambios cruciales en procesos psicológicos superiores, en este caso, el lenguaje.

Asimismo, de acuerdo con Kolb (1995, citado en Roselli, 2003) las áreas parietales y frontales del cerebro, que participan en la construcción de la personalidad y son esenciales en procesos como toma de decisiones, procesos de abstracción y control de impulsos, alcanzan un desarrollo completo a los 15 años, razón por la cual es válido decir que, la adolescencia es un momento crítico en el proceso de maduración de las áreas cerebrales ya mencionadas.

Con base en lo anterior, se sustenta la pertinencia y el interés por desarrollar el presente trabajo con población adolescente, la cual, además, hace parte de la categoría de capacidad excepcional global (en adelante CEG).

Ahora bien, del rastreo de información que se realizó respecto a la categoría presente en la población de este estudio, se encontró acerca de la relación entre CEG y uno de los constructos que son de interés para esta propuesta de investigación, es decir, la Memoria de Trabajo (MT), que se han basado mayormente en esta perspectiva monolítica.

Por ejemplo, en el trabajo de Sastre-Riba y Viana-Sáenz (2016) se encontró que había un mejor rendimiento con respecto a MT en niños identificados con la categoría de “superdotación”. En esa misma línea, se encuentra el trabajo de Sastre y Acereda (1998) que, al describir las características a nivel intelectual de la población con el perfil de “superdotación” afirman: “Los superdotados poseen una memoria de trabajo más eficaz que el resto, de manera que les permite resolver más eficazmente problemas complejos que requieren atención simultánea para integrar informaciones diferentes” (p. 8)

Estos dos estudios, son sólo una muestra de un fenómeno que se repite en la bibliografía revisada sobre excepcionalidad, esto es, resultados sobresalientes en MT. Ahora bien, la importancia de este último se refiere no sólo a lo central que es tal constructo en el campo de los procesos psicológicos, sino, además, al hecho de que este dato puede ofrecer la oportunidad de acercarse a otro constructo psicológico de gran peso, a saber, la identidad.

Con relación a este último punto, la postura teórica del modelo de índices de Estilos Cognitivos de Identidad (en adelante ECI), propuesta por Berzonsky (1989), al describir a esta última a través de procesos cognitivos, es una alternativa pertinente para la exploración de los dos constructos ya mencionados.

En otras palabras, el explorar una relación entre MT e identidad a partir de la caracterización de los mismos y tomando como población a adolescentes con CEG, significa un avance en cuanto al conocimiento de este grupo poblacional, que además, toma en cuenta un asunto central para la psicología como lo es la identidad, la cual, ha sido poco explorada en personas con CEG. Pero antes de continuar con este tema, es necesario hacer un poco más de referencia a MT.

Ahora, siguiendo con el abordaje de MT, es oportuno señalar que sobre este constructo se ha dicho bastante en los últimos 20 años. Sin embargo, como se mencionó en párrafos anteriores en el presente trabajo se entiende el mismo en el marco de su relación con CEG. Teniendo en cuenta esto, es importante resaltar que al respecto se ha hablado muy poco, y la mayoría de la información existente está en inglés.

Dentro de la información que concierne a la relación entre estos dos constructos, sobresalen los trabajos de Colom, *et al.* (2004), y Chekaf, *et al.* (2018). El primer trabajo, buscó identificar el factor latente que predice con más exactitud el Factor g, para ello, se evaluó:

inteligencia cristalizada, capacidad espacial, inteligencia fluida, visualización espacial, velocidad psicométrica, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento; como conclusión principal, esta investigación estableció que la MT es el que mejor predice Factor g.

Igualmente, el trabajo de Chekaaf, *et al.* (2018) se interesó por estudiar la relación de MT con inteligencia fluida desde un abordaje más profundo que permitiera comprender la naturaleza de su relación, la cual fue descrita como “la capacidad de comprimir información en la memoria de trabajo es la razón por la cual tanto la manipulación como la retención de información están vinculadas a la inteligencia”. (Chekaaf, *et al.* 2018, p. 915). Por su parte, Leikin, *et al.* (2014), demuestran que los estudiantes ‘superdotados en matemáticas’, muestran un desempeño superior en tareas de memoria de trabajo comparados con estudiantes ‘generalmente superdotados que se destacan en matemáticas’ y aquellos que se destacan en matemáticas, pero no son identificados como superdotados.

Teniendo ya un panorama acerca de los estudios realizados sobre los constructos de MT y CEG, es necesario continuar refiriéndonos a ‘identidad’, sobre el cual se encontró que, con relación a la población con CEG hay muy pocos estudios que se han ocupado de estudiar tal constructo. En el rastreo de bibliografía se identificó un notable vacío en este sentido, pues los trabajos que se encuentran, se concentran más en aspectos periféricos como el autoconcepto (Zeidner & Shani-Zinovich, 2015; Carolyn Barber & Conrad T. Mueller, 2011) y el ajuste psicosocial (Shepard *et al.*, 2011)

Ahora, pese al notable vacío de estudios que se ocupen de la identidad en adolescentes con CEG, resaltamos la investigación (de corte cualitativa), de Tapper y Abbiss (2015), la cual tuvo como propósito comprender la negociación de la identidad de un grupo de once adolescentes ‘superdotados’ y talentosos de Aotearoa (Nueva Zelanda); esto se hizo a partir de las experiencias de escuela que el grupo de estudiantes decidiera compartir con los investigadores, esbozando cuatro amplios perfiles de identidad (‘conformista’, ‘rebelde nerd’ y ‘todo terreno’). Es importante mencionar que este estudio corresponde a un nivel de investigación doctoral realizada por uno de los autores del artículo.

Por otra parte, dentro de lo revisado acerca de la construcción de ‘identidad’ en adolescentes, consideramos oportuno citar lo mencionado por Tesouro, *et al.* (2013) en su trabajo “Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia”, donde retoman lo dicho por Palacios (1993 citado en Tesouro *et al.* 2013) y Weissmann (2012 citado en Tesouro *et al.* 2013):

Este periodo se inicia con la pubertad, momento en el que se producen una serie de cambios físicos y hormonales en el organismo que a su vez propician toda una serie de cambios psicológicos y sociales. Estos cambios sitúan a los chicos y chicas en un periodo de búsqueda de la propia identidad y de reconstrucción constante de la propia personalidad en el intento de dejar de ser niños o niñas para convertirse en adultos. (p.212)

Siguiendo con lo anterior, la adolescencia es un periodo del ciclo vital caracterizado por cambios que atraviesan varias esferas dentro de las cuales se mueve el sujeto, al punto tal de situarlo en un periodo en el que sus acciones se dirigen a construir una respuesta que atienda a la pregunta ¿quién soy yo?

Es en ese sentido que los autores citan a Erickson, quien refiere que este proceso de construcción se da a lo largo de la vida a través de ocho etapas, dentro de las cuales se distingue la adolescencia por ser el punto más álgido de este proceso. Con base en esto, es lícito señalar la importancia del estudio de la identidad en este grupo poblacional.

Ahora bien, pese a que la identidad en la población adolescente ha sido tratada de manera amplia, esto se ha hecho siguiendo, mayormente, los supuestos característicos de la investigación de corte cualitativo, hecho que puede interpretarse no sólo en términos de tendencias, sino también en el sentido de que existe un vacío en el conocimiento con relación al abordaje del constructo.

Es importante aclarar en este punto que, tal vacío no es de tipo absoluto, es decir, existen investigaciones cuantitativas que han abordado el constructo de la identidad, pero estas (según lo encontrado en el rastreo de antecedentes) hacen parte de una minoría y no tienen en cuenta la categoría CEG.

Es posible citar dentro de este tipo de trabajos, los de Moral, *et al.* (1998) “La construcción de la conexión entre la percepción de la autoimagen física en adolescentes y la identidad psicosocial”; Correa, *et al.* (2013) “Estereotipos de paternidad e identidad de género en adolescentes de la Ciudad de México”; Tesouro *et al.* (2013) “Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia” ; Knifsend y Juvonen (2013) “The role of social identity complexity in inter-group attitudes among young adolescents”; como referente de estudio de la identidad en relación con una categoría de diferenciación cognitiva, se puede citar el trabajo de Lopera Murcia (2018) en relación con el estudio de la configuración de la identidad en

adolescentes categorizados con discapacidad intelectual, estudio desde el cual además se tomó la referencia del trabajo de Berzonsky como modelo para aproximación a la variable de identidad. Adicionalmente, el abordaje de la categoría de discapacidad intelectual, brinda el escenario de fondo para comprender la CEG como parte del continuo de “desarrollos cognitivos diferenciales” (Lopera Murcia, 2012)

Además, con relación a las tendencias encontradas en los artículos revisados acerca del constructo de identidad, y como se mencionó anteriormente, es necesario señalar que en su mayoría estos fueron artículos de investigación y de revisión, además, en cuanto al método, hubo prevalencia de los de tipo cualitativo.

Con base en lo mencionado en los párrafos anteriores, es lícito proponer una necesidad y oportunidad de ampliar las formas en las que se da el abordaje de los asuntos antes descritos, recurriendo a otras alternativas, que, en el caso de este proyecto, es la investigación cuantitativa.

Siguiendo todo lo dicho hasta aquí, exponemos la importancia de ahondar en un campo poco estudiado como lo es el abordaje de la población adolescente con CEG, concretamente, explorando la relación entre MT con el constructo de identidad, específicamente en relación con los Estilos Cognitivos del procesamiento de la Identidad. Para ello, se plantea la pregunta: *¿Existe relación entre índices de memoria de trabajo (MT) y los índices de estilos cognitivos de identidad (ECI), observados en un grupo de adolescentes de 14 – 17 años de edad, categorizados con capacidad excepcional global (CEG), identificados en el departamento de Antioquia?*

2. Objetivos

2. 1. Objetivo General

Explorar la relación entre los constructos de Memoria de Trabajo y Estilos Cognitivos de Identidad en una muestra de adolescentes con Capacidad Excepcional Global del departamento de Antioquia.

2. 2. Objetivos Específicos

- Caracterizar los índices de Estilos Cognitivos de Identidad en el grupo de adolescentes identificados con Capacidad Excepcional Global.
- Describir los índices de Memoria de Trabajo en el grupo de adolescentes identificados con Capacidad Excepcional Global
- Identificar la relación entre Estilos Cognitivos de Identidad y Memoria de Trabajo en el grupo de adolescentes con Capacidad Excepcional Global.

3. Justificación

Durante ya varios años la psicología, y de manera especial, la psicología educativa, junto con otros campos de estudio, se han encargado de profundizar y focalizar su atención en las particularidades y fenómenos que se presentan al interior de las instituciones educativas, con la intención de reconocer y trabajar en estrategias que den respuesta a las diversas necesidades que surgen en el contexto. Esto da cuenta del compromiso ético que la disciplina psicológica tiene con relación a los campos aplicados que hacen parte de la misma.

Tal compromiso, necesariamente, se fundamenta en los constructos con los que cuenta la disciplina, aunque, esto no quiere decir que solamente se parte de presupuestos y modelos teóricos ya establecidos, sino que, además, como resultado de la interacción entre la academia y el campo de acción, se da un enriquecimiento del cuerpo teórico de la disciplina, de ahí la pertinencia de un trabajo de investigación formulado a partir de un asunto problemático identificado en un campo de acción específico.

Siguiendo con lo mencionado en el párrafo anterior, este trabajo tiene en cuenta conceptos centrales como los de inteligencia, motivación, creatividad, ECI y MT; los cuales fueron, por un lado, un punto de partida que aportaron a la estructuración del diseño y ejecución de la recolección, procesamiento e interpretación de los datos; pero que, además, se vieron enriquecidos con los hallazgos y discusiones encontradas en este estudio.

De esta manera, la presente propuesta de investigación se desarrolló buscando contribuir al campo de la psicología educativa, por medio del abordaje de una población escolar que sobresale por sus características y, paradójicamente, poco reconocida en el contexto nacional, como lo sustentan las cifras bajas de estudiantes identificados con la categoría CEG presentadas por el MEN (2015), en las que sólo un 0.1% de la población estudiantil registrada en el 2015 fueron reconocidos como ‘excepcionales’.

Por otra parte, es importante señalar que, los esfuerzos que en los últimos años han hecho diferentes entes gubernamentales para promover la inclusión como un valor central en las diferentes instituciones educativas del país, ofrecen un panorama en el que es necesario y oportuno plantear un trabajo de investigación que tenga en cuenta población estudiantil que no ha sido muy abordada desde la academia ni, incluso, desde las mismas instituciones estatales. Es decir, trabajar con una población como la que se encuentra categorizada con CEG, supone un avance en el conocimiento de las particularidades de las mismas, lo que a largo plazo puede impactar los planes educativos que se desarrollen a partir del valor de la inclusión.

En otras palabras, la pertinencia de este trabajo está dado en términos del notable vacío existente con relación a la población con la categoría de CEG, el cual se hace evidente en la poca bibliografía encontrada que aborde asuntos relacionados con la misma. En ese sentido, este trabajo es una apuesta por enriquecer el cuerpo teórico de la disciplina, pero, además, beneficiar a la población ya mencionada a través de los avances y/o preguntas que esta investigación pueda dar lugar.

Finalmente, es conveniente mencionar también que la presente propuesta de investigación hace parte de un interés colectivo por abordar estos constructos a través de un macroproyecto titulado “Comprensión multidimensional de la Capacidad Excepcional Global en Antioquia”(Código 2020-33735, CISH).

4. Marco Teórico

La tarea de conceptualizar los asuntos centrales presentes en este proyecto de investigación nos remite, inicialmente, al constructo de Capacidad Excepcional Global (CEG), pues es a partir del cual se estructura el mismo. Posteriormente, se abordarán los constructos de memoria de trabajo (MT) y velocidad de procesamiento, con el fin de delimitar las variables que son objeto de interés para la propuesta de investigación y que, por supuesto, están presentes en la población con la cual se pretende trabajar.

4. 1. Capacidad Excepcional Global (CEG)

Historia del Concepto

A lo largo de su desarrollo histórico y conceptual, el constructo, ha sido abordado desde diferentes modelos que se han estructurado al interior del área de las Ciencias Sociales y Humanas, incluyendo perspectivas diversas, como las de la psicología y la educación, específicamente, con trabajos que se han interesado por constructos como el de la ‘inteligencia’ y por procesos como el desarrollo cognitivo.

Ahora bien, la delimitación y denominación de CEG ha mutado en varias ocasiones, puesto que lo que se ha construido y establecido con relación a factores centrales para el constructo (como es el caso de la inteligencia, el papel del contexto, el desarrollo cognitivo, entre otros) también lo han hecho.

Precisamente, una de las primeras definiciones de superdotación, es desarrollada en conjunto con una de las primeras definiciones de inteligencia, las cuales estuvieron enmarcadas desde conceptos tradicionales de genialidad, que partían de una perspectiva biológica en la que lo genético jugaba un papel protagónico. Alonso y Benito (1996) citan el ejemplo de Galton, quien realizó un estudio en el que quería probar que sujetos que habían hecho aportes valiosos a la sociedad posibilitaban, el reconocimiento de niños ‘superdotados’ además de información para su educación. Galton sostenía que, por un lado, la reputación era un buen test para identificar niños con la categoría antes mencionada, y por el otro, que la habilidad poco corriente se hereda.

Siguiendo con lo anterior, es posible reconocer que en la base de los inicios de CEG se encuentran presentes intereses propios de la educación y la disciplina psicológica, los cuales están dados en términos de aplicaciones en el contexto propio de la primera, y el desarrollo conceptual de procesos psicológicos superiores (concretamente, de la inteligencia) que tiene que

ver más con la segunda. Ahora, la importancia de señalar este punto tiene que ver con el hecho de que no sólo el origen sino también la evolución de CEG se ha visto enmarcado por los preceptos e intereses propios de las dos perspectivas ya mencionadas, aunque como se muestra a continuación, no son pocos los modelos que han acudido a hacer frente a la tarea de definir y explicar CEG.

Mönks y Mason (2000) se refieren a varias teorías que han abordado el tema del desarrollo de los individuos, entre estas están las orientadas biológicamente, las psicodinámicas, las orientadas al contexto y las interaccionistas. Todas estas se han estructurado desde el cuerpo teórico de los diferentes momentos históricos de la disciplina psicológica, y han aportado a la evolución de la educación. Los postulados que estas recogen han propiciado la aparición de diversos modelos que se han interesado por CEG, modelos que por su multiplicidad han sido enmarcados por los autores en cuatro grandes grupos.

El primer grupo es el modelo de definiciones innatas o de orientación genética, en el cual sobresale Terman como una de los autores más representativos. Con su trabajo, este último autor popularizó el término de Coeficiente Intelectual (CI), el cual, daba cuenta de la presencia de 'superdotación' cuando se presentaba en cifras altas. Asimismo, otra de las particularidades del trabajo de Terman es el hecho de que consideraba que la inteligencia era revelada por tests y estaba determinada genéticamente, lo cual le daba la característica de ser estable en el tiempo.

Acereda (citado en Elices, *et al.*, 2013) resalta del trabajo del autor anteriormente mencionado el hecho de que tuvo como consecuencia un aumento de los estudios sobre superdotación en diferentes campos, además atribuye al mismo la asociación entre superdotación e inteligencia general, e igualmente, la introducción del ambiente como factor que permitió un cambio en su inicial concepción de la heredabilidad como factor único en la misma.

Elices, *et al.* (2013) se refieren a este primer modelo agregando a la concepción monolítica de la inteligencia, detallada anteriormente con Terman, la perspectiva factorial de la inteligencia, en la que ésta ya no va a ser entendida como una única variable, sino que admite la presencia de múltiples componentes intelectuales más o menos independientes entre sí como factores que constituyen la inteligencia. Esta perspectiva produce un cambio al interior de este primer modelo, en el que la superdotación ya no está dada en términos de un único factor (CI), sino que se va a dar cuando los sujetos se destacan en una o más áreas. Este cambio es importante debido a que añade al estudio de la excepcionalidad el caso de los 'talentos simples' los cuales,

no tenían cabida en la definición monolítica de la inteligencia debido a que son muy específicos, es decir, los sujetos con esta categoría destacan en áreas particulares.

Es en esa línea de la perspectiva factorial, donde aparece la Propuesta de la Oficina de Educación de Estados Unidos, o acta de Marland en 1972, en la cual se plantea un modelo en el que se delimita el constructo de “superdotación” a partir de la presencia de habilidades extraordinarias que permiten altas realizaciones, e incluso el logro del éxito (Sánchez, 2006). Así mismo, incluye a dos grupos de poblaciones, los niños los ‘talentosos’ y los ‘superdotados’; asociando a estos últimos dos posibilidades: la de poseer una capacidad intelectual general que se asocia a una eficacia en el rendimiento escolar, y la aptitud académica específica asociada al éxito en áreas escolares concretas.

Elices, *et al.*, (2013) resaltan del acta de Marland el hecho de que dio lugar a posteriores definiciones oficiales en Estados Unidos, las cuales han buscado complementar esta primera. Dentro de estas definiciones posteriores sobresale que, por un lado, se incluye en tal definición a estudiantes con potencial superior, es decir, no sólo a los que ya han demostrado tenerlo, y la insistencia en la necesidad de que el sistema educativo preste atención a esta población.

Por otra parte, en el segundo grupo propuesto por Mönks y Mason (2000) están los modelos cognitivos, los cuales parten de la concepción de la inteligencia en términos de procesamiento de la información. En este modelo destaca Sternberg el cual parte de la idea de que la inteligencia no funciona como un agente aislado, sino en interacción con un contexto de complejidad creciente. Además, este autor estudia la inteligencia en términos de estructura de componentes que están en funcionamiento, su trabajo es denominado “Teoría triárquica de la inteligencia”

La propuesta de Sternberg busca explicar el origen del comportamiento inteligente (subteoría componencial), cuándo un comportamiento es inteligente (subteoría experiencial) y qué comportamientos con inteligentes: para quién y dónde (Subteoría contextual).

Ahora, la subteoría componencial está constituida por:

Metacomponentes. Incluyen procesos como lo son la planificación, supervisión y evaluación, las cuales son la base principal del desarrollo de la inteligencia, y son eminentemente interactivos, esto quiere decir que no pueden entrenarse por separado. Este tipo de componentes son los encargados del control de la acción.

Componentes de Ejecución o Rendimiento. Asociados con acciones como codificación de los términos de problemas, inferencia de relaciones, comparación de alternativas posibles y justificación de respuestas.

Componentes de Adquisición del Conocimiento. Comprenden la retención en la Memoria a Largo Plazo (MLP) y transferencia. Aquí tienen relevancia los procesos de codificación selectiva, combinación selectiva de información y comparación selectiva.

Por su parte, la subteoría experiencial, que se refiere a cuándo un comportamiento es inteligente, incluye la aplicación de mecanismos mentales para solucionar problemas (familiares o novedosos) y la automatización de acciones. Igualmente, aquí tiene especial relevancia la relación de la conducta con el mundo interno (en el que están las habilidades, capacidades y la inteligencia misma), y con el externo (que se refiere a la experiencia necesaria para solucionar adecuadamente una situación).

Con relación a la subteoría contextual, esta comprende el uso de mecanismos mentales que permitan adaptarse al contexto, además de la búsqueda y selección de alternativas que aseguren al individuo una mejor situación en el medio en el que está y la ejecución de acciones sobre el ambiente para incrementar el bienestar y la adaptación.

Para Sternberg, la superdotación está caracterizada por la capacidad para hacer frente y hallar soluciones novedosas a los problemas, la capacidad de automatizar la información y la superioridad en el ajuste y equilibrio entre la adaptación, selección y configuración del ambiente. Asimismo, este autor sostiene que las personas con superdotación presentan un uso armonioso de los tres tipos de habilidades, a saber: analítica, creativa y práctica.

Por otra parte, está el tercer grupo en el cual está el modelo orientado hacia el logro, también denominado modelo basado en el rendimiento (Elices, *et al.*, 2013). Aquí sobresalen por sus aportes dos autores, Feldhusen y Renzulli. El primero de ellos mantiene que la superdotación se define por una serie de predisposiciones físicas y psicológicas hacia el aprendizaje, un rendimiento superior en los años de formación, y niveles significativos de rendimiento junto con realizaciones en la edad adulta.

El segundo, Renzulli define “superdotación” como una “condición que se puede desarrollar en algunas personas si tiene lugar una apropiada interacción entre la persona, su entorno o el área particular de trabajo humano” (Sánchez, 2006, p. 11). Esto quiere decir que el

autor da un lugar de importancia a los factores ambientales para que se pueda dar una evolución de los rasgos que componen, según él, el constructo de CEG.

Es importante mencionar aquí que, el modelo de Renzulli es la base teórica a partir de la cual se estructura este proyecto de investigación.

Modelo Anillos de Renzulli

Ahora bien, la idea central de la propuesta de este autor es su modelo de los tres anillos, según el cual debe darse la convergencia de tres factores (Alta capacidad intelectual, compromiso con la tarea o motivación y altos niveles de creatividad). El diagrama es graficado a partir de tres conjuntos que componen un diagrama de Venn, en el que cada uno representaría un factor, y en la intersección de todos se ubicaría el concepto de “superdotación”.

Habilidad por Encima de la Media. Sánchez (2006) expresa que, esta capacidad, hace referencia al hecho que normalmente se asocia a la categoría de “superdotación”, esto es, que los niños superdotados poseen una capacidad intelectual superior a la media. Al respecto Martínez *et al.* (2004) añaden que este rasgo da cuenta de una capacidad cognitiva tanto en términos de aptitudes específicas como en términos de procesos y habilidades que aplica el sujeto para procesar la información y para adaptarse a nuevas situaciones.

Compromiso con la Tarea o Motivación. El segundo factor, compromiso con la tarea o motivación, alude al interés y dedicación que manifiesta el individuo hacia las tareas; los sujetos con la categoría de CIE se caracterizan por ser perseverantes en la consecución de las metas que sus tareas representan. Martínez *et al.* (2004), mencionan que, a juicio de Renzulli (2004), este factor debe estar presente en cualquier definición de “superdotación”, debido a que una capacidad intelectual alta, por sí sola, no garantiza una resolución eficaz de tareas ni productos creativos, es necesario que factores motivacionales y emocionales estén también involucrados. En esa misma línea Gagné (citado en Martínez *et al.*, 2004), señala que, con frecuencia, en la práctica pasan desapercibidos alumnos superdotados con mal rendimiento académico porque no manifiestan motivación por las tareas académicas.

Creatividad. La creatividad, asociada a la capacidad de pensamiento divergente, que incluye asuntos como la búsqueda de soluciones alternativas diversas ante la presentación de un problema, capacidad para crear nuevas ideas y apertura a nuevas experiencias.

Por otra parte, dentro del modelo sociocultural sobresale la propuesta de Tannenbaum, quien según lo dicho por Paba *et al* (2011) expone que, dentro de las principales características que tiene un niño superdotado están: una capacidad general (el denominado factor G de los test de inteligencia); aptitudes y habilidades espaciales; factores no intelectuales (tales como: fuerza personal, dedicación, voluntad de hacer sacrificios); factores ambientales (familia y escuela) y, finalmente factores fortuitos (circunstancias imprevistas que se les presentan a los niños). Como es de esperarse, el énfasis de este autor está en los factores de tipo ambiental.

Con lo dicho hasta ahora, es posible reconocer que es gracias a la integralidad de la propuesta de este autor, que se considera oportuno y adecuado que sea esta la base teórica del proyecto. Asimismo, es de resaltar que, el trabajo de Renzulli también es clasificado dentro del modelo desarrollista que tiene en cuenta aspectos concernientes a los individuos, pero también asuntos propios del contexto de estos últimos.

El cuarto de los modelos propuesto por Mönks y Mason (2000) es el modelo sistémico o como lo denominan Elices, *et al.* (2013), modelo basado en la dimensión sociocultural, el cual parte de la idea de que los sistemas humanos (familia, escuela y pares) tienen un impacto en el desarrollo de los individuos. Según Mönks y Mason (2000), aspectos como la perspectiva del mundo representada en las sociedades en el tiempo, la situación económica, la orientación política, los valores y creencias culturales dominantes tienen un impacto en el desarrollo humano, y en ese sentido, de la superdotación.

Ahora bien, en el contexto actual de la Educación Inclusiva, y como parte de un legado relacionado con la tipificación de diversas categorías que contemplan la diversidad cognitiva, está el constructo de CEG.

Para el contexto nacional, es de anotar que en los años ochenta y comienzos de los noventa comienzan las iniciativas gubernamentales para atender a esta población, evidencia de esto son: el artículo 68 de la Constitución Política de 1991 (que se refiere al derecho que tienen, entre otras poblaciones, los estudiantes con capacidades excepcionales a recibir una educación que ayude a desarrollar su potencial) y el Decreto 2082 de 1996 (que reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales en un marco de educación INTEGRADORA, aún no INCLUYENTE).

Siguiendo con lo anterior, los conceptos fueron definidos por primera vez por el Ministerio de Educación en el 2001 a partir del *Lineamiento General de Política para la atención de personas con talentos y/o especialidades excepcionales* y más adelante en el documento de *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales* en el 2006.

Ahora bien, como constructo, la excepcionalidad se comenzó a abordar en Colombia a la par que fueron apareciendo legislaciones que se referían al mismo, este era una forma de denominar a alumnos con niveles de inteligencia superior al promedio. Inicialmente, se denominó superdotados a este tipo de población, pero este tuvo que ser reemplazado por el término de excepcionalidad porque tenía una fuerte carga negativa en las representaciones sociales, por ejemplo, el mito del desajuste social que se le adjudicaba a un estudiante reconocido con la categoría., lo cual no se correspondía con la realidad.

Posteriormente, gracias a las aportaciones de autores como Renzulli, Sternberg y Gardner, que daban cuenta de la necesidad de actualizar el constructo de superdotación, que respondiera a los nuevos avances del mismo, el país adoptó el término de Capacidades Excepcionales Globales que como consta en el documento de *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales* (2006): “hacía referencia tanto a los estudiantes que presentaban capacidades excepcionales globales, como a los que mostraban un alto potencial o desempeño en un cargo determinado (talentos excepcionales)” (p.17). Es importante anotar que estos últimos conceptos y concepciones, se enmarcan en un contexto de implementación del enfoque de educación inclusiva, desde el cual la visión sobre la diversidad predomina como elemento clave para diseñar apuestas más integrales de acompañamiento.

4. 2. Memoria de Trabajo (MT)

El concepto de memoria, según Carrillo (2010) tiene sus inicios en el siglo pasado con Donald Hebb en 1949, el cual propone una clara diferenciación a nivel anatómico de la memoria a corto plazo (MCP) y memoria a largo plazo (MLP), describiendo la primera como una activación eléctrica temporal, a diferencia de la segunda que depende de un crecimiento o modificación neuronal.

A partir de esta diferenciación, surgen autores que proponen diversos modelos para explicar la función y distinción de estos dos tipos de memoria. Atkinson y Shiffring (1968, citado en López, 2011) elaboraron una aproximación teórica acerca de la operación mental de procesar

la información mnémica y los fenómenos asociados a la memoria en humanos llamada “Gateway Theory”; en este modelo explican el proceso como una forma lineal que se da en etapas o estadios de procesamiento de manera continua a lo largo del tiempo, que se organizan de acuerdo con la duración del tiempo y retenida en intervalos cada vez más largos, es decir, como una secuencia de “almacenes de memoria”.

Por otro lado, uno de los modelos más influyentes es el de Baddeley y Hitch en 1974, los cuales notaron, a raíz de investigaciones realizadas que, pacientes con lesiones en los lóbulos temporales, tenían dificultades en la ejecución de actividades que requerían la activación de la memoria a largo plazo, sin embargo, su desempeño en tareas que implicaban la memoria a corto plazo no se vio afectado. A partir de esta observación, estos autores plantean que el proceso de la memoria no es una secuencia lineal obligatoria, sino una organización en paralelo como fenómenos relativamente independientes; en este sentido, la memoria se concibe como un sistema más dinámico que el mero almacenamiento, procesamiento, manipulación e integración de la información.

Así mismo, Unsworth y Engle (2007), afirman que la memoria de trabajo puede, además de manipular, actualizar la información para alcanzar la meta en diversas tareas como la comprensión lectora y el razonamiento.

Por tanto, la Memoria de Trabajo (también denominada Memoria Operativa) termina definiéndose como un sistema de memoria activo responsable del almacenamiento temporal y el procesamiento simultáneo de la información necesaria basada en experiencias pasadas que ayudan a formular y relacionar información de distintas modalidades para la realización de tareas cognitivas complejas como la comprensión y representación del entorno, el lenguaje, aprendizaje y el razonamiento encaminadas a la resolución de problemas y a alcanzar las metas específicas actuales. (Baddeley, 1986, 2007).

Ahora bien, la delimitación de este concepto, ha venido alimentando el marco teórico y práctico en la investigación de las neurociencias; uno de estos aportes fue definir este concepto como un sistema de múltiples componentes, y ya no como un sistema unitario.

En 1974, Baddeley y Hitch constituyen el referente principal del modelo de memoria de trabajo de múltiples componentes, que introduce una aproximación conceptual más amplia y aceptada de la memoria operativa. Este sistema se basa en tres componentes principales:

Componente central (sistema de control con capacidad atencional limitada), circuito fonológico (basado en el sonido y el lenguaje) y esquema visuo-espacial.

Modelo de Memoria de Trabajo de Baddeley

En un inicio este modelo se disponía a elaborar una reconceptualización de la descripción, función, y análisis de los procesos que enmarcan la MCP; sin embargo, a mediados de los setenta se redefinió el concepto de MT diferenciándola de MCP.

Es por esto que, desde ese momento, surge un cambio en la conceptualización, puesto que ya no se trata solamente de un abordaje del concepto desde lo temporal y estructural de la MT, sino que, se extiende a un abordaje funcional capaz de comprender la MT como un sistema operativo de capacidad limitada encargado de almacenar, retener y manipular de manera transitoria información necesaria para la realización de tareas cognitivas como la lectura, el cálculo, el razonamiento y la comprensión del lenguaje.

Ahora bien, como mencionamos anteriormente, este modelo de MT plantea que no se trata de un sistema unitario, sino que es el trabajo de diferentes subsistemas estructurados de la siguiente forma: En el centro se encuentra el ejecutivo central (EC), el cual cumple la función de controlador atencional, y además, el puente entre la MLP y los otros dos subsistemas subsidiarios, los cuales son: la agenda visuo-espacial (AVE) la cual almacena información visual y espacial de forma temporal (orientación espacial) y el bucle fonológico (BF) que se encarga de almacenar información verbal-acústica (representación sonora de una palabra) por breves periodos de tiempo. Estos dos se combinan para almacenar, mantener, controlar y registrar intencionalmente la información de manera temporal.

Ejecutivo Central (EC)

El EC es el componente más importante de la MT y sin embargo es el menos comprendido; es por esto que Baddeley en 1986 decide adoptar el modelo de control atencional de Norman y Shallice (1986). Estos pretenden dar una breve explicación del control en el comportamiento desde dos procesos: Por un lado, hábitos sobreaprendidos controlados por esquemas y rutinas activadas automáticamente y por otro lado el sistema de supervisión atencional (SSA) el cual es equiparado con el EC que interviene cuando el control rutinario es insuficiente, trayendo a colación la información que se encuentra en la MLP que puede ser utilizada para encontrar soluciones eficaces y novedosas a los estímulos que se puedan presentar.

Según Baddeley el EC es el encargado principalmente de iniciar y terminar el procesamiento de la información, activando las representaciones de la MLP que supervisan y coordinan los otros dos subsistemas esclavos; además, es el responsable de seleccionar mantener y alternar (cambiar de un foco a otro) la atención de manera selectiva y proporcional a la necesidad que se presente.

Partiendo de esta conceptualización, Baddeley (citado por López, 2011) especifica cuatro funciones (subprocesos) del ejecutivo central:

Dividir la Atención. La coordinación en dos tareas independientes (almacenamiento y procesamiento de información).

Cambiar la Atención. Cambiar de tareas y estrategias de recuperación de las operaciones (Flexibilidad atencional)

Seleccionar y Focalizar la Atención. Atender información específica e inhibir la información irrelevante.

Recuperar. Activar la información proveniente de la MLP.

Bucle Fonológico (BF)

El bucle fonológico es el subsistema primordial, encargado de mantener la información de carácter verbal y almacenar información de tipo lingüístico temporalmente, es decir, tiene un importante rol en la adquisición de un nuevo vocabulario o una segunda lengua y el correcto desarrollo del lenguaje. Esta información puede ser recogida de inputs externos o internos del propio sistema cognitivo.

Este dispositivo fonológico trabaja con la información adquirida especialmente del lenguaje hablado, de la mano con dos herramientas primordiales según Baddeley (2003, citado por López, 2011):

“1) un almacén temporal de información acústica cuyos contenidos desaparecen espontáneamente en un rango de menos de tres segundos, a menos que sean fortalecidos mediante la actualización o la repetición y 2) un sistema de mantenimiento de la información acústica-verbal (habla), que mediante la re-actualización articulatoria repetitiva permite mantener indefinidamente la información”. (p. 32)

Es así como la función del BF se evidencia cuando se intenta repetir una secuencia de elementos en el mismo orden en el momento siguiente que se da la orden, para esto y fonológicamente hablando, este sistema cuenta con un proceso de ensayo subvocal que permite la recuperación de la información que tiene en cuenta el efecto de la longitud de la palabra, es decir, a diferencia de una larga secuencia de palabras, las monosilábicas son más fáciles de recordar, además este proceso no tiene que ser evidente o consciente porque no depende de la capacidad para articular o categorizar la información.

Agenda Viso-Espacial

Este subsistema es el encargado de retener y recuperar información de componentes visuales y espaciales, la cual estará influenciada por el color, la forma y la localización; tiene como función facilitar el aprendizaje de tipo semántico, es decir, la comprensión visual de los objetos y sus funciones, la orientación espacial y el conocimiento geográfico; Sin embargo, al igual que el bucle fonológico su capacidad es limitada.

Por otro lado, los estudios neuropsicológicos que se han realizado frente a este sistema han demostrado que es necesaria una distinción entre estos los componentes mencionados anteriormente, ya que se han encontrado pacientes con alguna disfunción, afectación o alteración en alguna de ellas, pero no en las dos simultáneamente. Alternamente, los estudios señalan dos procesos importantes que ocurren en este sistema; Por un lado, un almacén de refugio visual estático, y por otro, el proceso dinámico de recuperación-reforzamiento de la información.

Búfer Episódico (BF)

Ahora bien, después de casi tres décadas del exitoso recibimiento que tuvo para la comunidad científica el modelo planteado por Baddeley, en el 2000 se incluye al modelo el BF, como necesidad de explicar un componente que combinara y vincula en varias representaciones tridimensionales la información proveniente del bucle fonológico y la agenda viso-espacial, como una estación temporal entre estos dos componentes y la memoria a largo plazo.

Este sistema de almacenamiento permite organizar y guardar la información en representaciones episódicas (en forma de episodios), pero que, al igual que los anteriores componentes descritos, su almacenamiento es limitado y controlado por el ejecutivo central.

Anatomía

Gracias a los estudios de neuroimagen y de pacientes con lesiones cerebrales se ha podido tener un acercamiento del lugar que ocupan anatómicamente los componentes principales de la memoria de trabajo.

Por un lado, Sierra y Ocampo (2013) encontraron que, el componente de almacenamiento del circuito fonológico se ha localizado en el área 40 de Brodman (AB 40), y el componente de recuperación de la información en el área 44 de Broca. Y por otro, la memoria viso-espacial asociada al hemisferio derecho, y en cuanto al componente de ejecución central se sitúa en los lóbulos frontales.

Finalmente, Baddeley (1996, citado en López, 2011), menciona que, “la memoria de trabajo establece un vínculo fundamental entre la percepción, la atención, la memoria y la acción” y es por esto que, es y será un concepto en desarrollo que además al trabajar con otros procesos de gran relevancia investigativa y teórica para la psicología cognitiva, ofrece un campo amplio de conocimiento, especialmente a la neurociencia.

4. 3. Identidad.

El constructo de identidad ha sido motivo de interés para todas las disciplinas que se inscriben dentro de las denominadas ciencias sociales; Jenkins (2004, citado en Vera & Valenzuela, 2012) se refiere a esto de la siguiente manera:

El tema de la identidad se constituyó en uno de los aspectos unificadores en ciencias sociales durante la década de los noventa del siglo pasado y aún continúa como importante foco de interés para antropólogos, geógrafos, historiadores, politólogos, filósofos, psicólogos y, por supuesto, sociólogos. (p. 273)

Siguiendo con lo anterior, es posible deducir no sólo que éste es un término importante para muchas disciplinas, sino también que las acepciones al término han sido diversas puesto que proceden desde las particularidades que el cuerpo teórico de cada una de estas posee.

Entre los diversos abordajes que se han hecho del constructo, de los aportes que más sobresalen han sido los de Erikson y para nuestro interés, el de Marcia, por ser pioneros en el campo. La importancia del trabajo del primero de los autores se ve reflejado en la abundante

citación que se encuentra sobre el mismo cuando se está investigando sobre el constructo de identidad; al respecto, Schwartz (2007, citado en Viera & Valenzuela, 2012) refiere que tal constructo ha estado bajo el escrutinio científico desde hace más de cinco décadas gracias a la publicación de la obra “Childhood and society” de Erikson. Es por esta razón que este autor es un referente histórico central para el constructo.

Teoría del Desarrollo de La Identidad de Erickson

Ahora bien, acerca del trabajo de Erikson sobre la identidad, se destaca en primer lugar, la estructura del constructo a partir de una visión psicosocial de los individuos en tanto que considera que el desarrollo de la misma implica la confluencia de ambas dimensiones.

En segundo lugar, sobresale el hecho de que, para este autor la adolescencia es el momento del ciclo vital en el que se juegan de manera más intensa procesos y decisiones asociados a la identidad en los individuos. Al respecto, Molla (1986) refiere que en esta etapa van a reaparecer conflictos que se habían gestado en la infancia, lo cual, sumado a los cambios biológicos propios de este periodo del ciclo vital, propiciarán las condiciones para que se dé un momento en el que la maduración individual llamará a un desarrollo más complejo que permita unificar los aspectos del sí mismo que estaban dispersos. Otros autores (Coleman y Hendry, 2003) añaden a esta visión un componente también importante, que es el hecho de que el rol social del adolescente se ve dinamizado por todos los cambios que este último experimenta (cambios biológicos, procesos como mecanismos de defensa y toma de decisiones importantes).

En tercer lugar, sobresale la referencia a la que se hizo alusión en el párrafo anterior: la ‘dispersión de aspectos del sí mismo’, lo cual es central en la teoría de Erikson. Según Novella (2015), el constructo de identidad es para este autor el fruto de ‘síntesis yoicas’, tal proceso implica en palabras de Erikson (1959/ 1980, citado en Novella, 2015): “una configuración que integra gradualmente cualidades constitucionales, necesidades libidinales idiosincráticas, defensas eficaces, sublimaciones exitosas y roles consistentes”.

Entonces, según esto, la identidad para Erikson va a implicar compromiso, en la medida en que, la configuración de la misma supone la adopción de roles consistentes, asimismo, este constructo comprende las nociones de continuidad y coherencia personal.

Igualmente, el hecho de que tal configuración se vaya desarrollando de manera gradual permite reconocer la misma como un proceso paulatino en el que el sujeto tiene un rol activo, pues, como ya se mencionó, este último se concentra en hacer coincidir sus experiencias

personales (mediadas, necesariamente, por la dimensión de lo social), con procesos o mecanismos psicológicos que hacen parte de la teoría psicoanalítica.

En cuarto lugar, según Coleman y Hendry (2003), Erikson consideraba la vida como una serie de estadios en los cuales había una tarea evolutiva específica que era de naturaleza psicológica. Para el caso de la adolescencia, la tarea que aquí aparece es la del establecimiento de una identidad coherente y la supresión del sentimiento de difusión de la identidad, para lo cual sería necesario que el adolescente experimentara alguna forma de crisis. Es importante añadir aquí, que para Erikson todos los adolescentes de diversas culturas van a experimentar una crisis.

Ahora bien, la crisis, aunque va a estar compuesta por conductas que pueden ser leídas por el contexto como de tipo problemáticas (las cuales manifiestan, en general, una oposición a las crecientes exigencias de la esfera social, específicamente, adultos), va a ser un proceso necesario para el desarrollo y configuración de la identidad. Una vez que la crisis ha sido resuelta, el sujeto tiene la posibilidad de integrarse en la sociedad; Novella (2015) se refiere a esto de la siguiente manera: “una identidad sana incluiría la capacidad de elegir un camino apropiado a nivel ocupacional, alcanzar la intimidad con otros y encontrar un lugar en el seno de la sociedad”. En contraste, cuando las crisis no son superadas lo que va a permanecer es un sentimiento de incoherencia que es denominado por Erikson como “difusión de la identidad”.

Respecto a la difusión de la identidad, Coleman y Hendry (2003) sostienen que esta posee cuatro componentes principales: el reto de la intimidad, en el cual el individuo experimenta temor al compromiso en relaciones o vínculos afectivos muy cercanos debido a que hay una posible pérdida de la identidad; difusión de la perspectiva temporal, en la que se hace imposible construir planes a futuro, o conservar el sentido del tiempo debido a preocupaciones por el cambio y al proceso de volverse adulto; difusión de la laboriosidad, que se da cuando el adolescente encuentra difícil aprovechar sus recursos de manera realista en el trabajo o en el estudio; y finalmente, la identidad negativa en la que el adolescente elige una identidad exactamente opuesta a la preferida por sus figuras parentales u otros adultos que sean significativos para el mismo.

Paradigma del Estatus de la Identidad de James Marcia

Por su parte, Marcia reelabora las teorías de Erikson y define la identidad de la siguiente manera: "una organización interna, autoconstruida, dinámica de impulsos, habilidades, creencias e historia individual" (1993, citado en Tesouro, *et al.*, 2013). Ahora bien, el aporte de este autor

va más allá de una definición, pues integra cada uno de los elementos mencionados y construye el “Paradigma del estatus de la identidad”, al interior del cual serán claves los conceptos de exploración y compromiso, que finalmente darán lugar a, como ya se concluirá, cuatro estados de la identidad (Identidad difusa, moratoria, hipotecada y alcanzada).

Exploración. Acerca del concepto de exploración Viera y Valenzuela (2012) señalan que, este expresa una deliberación de tipo reflexiva y consciente que un individuo realiza con respecto a roles, metas y valores alternativos que se le presentan en las interacciones de su vida diaria. Asimismo, Tesouro *et al.* (2013) añaden que, para Marcia, la exploración se puede definir como un periodo de crisis tras el que un adolescente toma una decisión consciente. Es importante añadir aquí, con respecto al término de crisis, la precisión que hace Berzonsky (1989), que se refiere al hecho de que este incluye un auto-reporte de exploración y una examinación activa de las cuestiones de la identidad.

Compromiso. Por otro lado, el concepto de compromiso, denota la adopción de las deliberaciones como pautas o rumbos de acción futura. Esto incluye también, como afirma Berzonsky (1989), una dimensión que se refiere al involucramiento personal en las creencias, aspiraciones y valores que profesan sostener los individuos.

Como se mencionó en párrafos anteriores, los niveles de exploración y compromiso darán lugar a cuatro estatus de identidad diferentes, los cuales están claramente explicados en palabras de Berzonsky (1989):

Identidad alcanzada (individuos comprometidos quienes tienen personalmente vivido y resuelto un periodo de crisis de auto examinación); Identidad moratoria (individuos no comprometidos actualmente negociando una crisis personal); Identidad hipotecada (personas comprometidas que no han tenido una crisis personal- ellos tienden más automáticamente a identificarse con las expectativas sostenidas por los otros con respecto a ellos mismos, especialmente sus padres), Identidad Difusa o dispersa (personas no comprometidas que actualmente no están explorando las cuestiones de su identidad). (p.268).

Ahora bien, pese a que Marcia ha tenido un papel importante en la tarea de conceptualizar identidad, no es directamente su teoría a partir de la cual se estructurará este trabajo de investigación. Debido a que el Paradigma del estatus de la identidad ha dado paso a más construcciones conceptuales, como es el caso del trabajo llevado a cabo por Berzonsky (“estilo

de identidad”), el cual, en palabras de Viera y Valenzuela (2012), es una *extensión* del trabajo de Marcia además de un abordaje cercano y oportuno para el tema de identidad en población adolescente.

Estilos Cognitivos de Identidad de Michael Berzonsky

Berzonsky, desarrolla el constructo de “Estilos Cognitivos de Identidad”, una propuesta sólida con relación al estudio de la identidad cuyos presupuestos permiten un abordaje de tipo cuantitativo de esta última. Dentro del trabajo de este autor resalta el hecho de que la población a la que se orienta son, precisamente, adolescentes; de ahí la pertinencia de la propuesta de Berzonsky para establecer las bases teóricas del trabajo que aquí se está estructurando.

La teoría de Berzonsky (1989) sostiene que las personas difieren en los procesos socio-cognitivos que usan para construir y mantener sus identidades, estas diferencias operarán en al menos tres niveles. Según Viera y Valenzuela (2012), el nivel más básico involucra, puntualmente, unidades de respuesta cognitivas y conductuales usadas cuando se afrontan aspectos básicos de la autodefinición; el nivel intermedio se refiere a conjuntos organizados de tales unidades, es decir, esquemas, llamados estrategias socio-cognitivas; en el tercer lugar, estaría el nivel más general con los estilos de identidad, los cuales abarcan las estrategias empleadas para enfrentar y resolver situaciones relacionadas con la autodefinición de cada persona.

Siguiendo a Viera y Valenzuela (2012), “estilo de identidad” es un constructo que se refiere a la modalidad o estilo utilizado por un individuo para enfrentarse a situaciones de la vida diaria que tienen un impacto importante sobre su identidad personal y su biografía. Tal estilo u orientación adoptado por la persona tiende a ser una característica comportamental estable que se forma en el contexto de las interacciones sociales.

Berzonsky (1989) propuso que los cuatro resultados clasificados por el Paradigma del estatus de identidad de Marcia pueden estar asociados con diferencias en el proceso, teniendo en cuenta las decisiones personales que son tomadas y los problemas que son resueltos, es ahí donde aparece la clasificación de los estilos de identidad. Al interior de esta teoría se identifican tres estilos u orientaciones consistentes, estos son: el estilo informativo, estilo normativo y estilo difuso o evasivo.

El primero de ellos se caracteriza por una búsqueda y exploración activa de información, además por un afrontamiento centrado en el problema, un compromiso flexible, la necesidad de cognición y altos niveles de autoestima (Vera & Valenzuela, 2012). El autor ubica en este estilo a los individuos con identidad moratoria e identidad alcanzada (Berzonsky, 1989).

En un segundo lugar, el estilo normativo se refiere a la imitación y la conformidad; incluye un enfoque cerrado, de compromiso significativamente rígido y dogmático, además, los individuos asociados a este estilo presentan un concepto estable de sí mismos, una supresión de la exploración, así como una dependencia de figuras de autoridad o personajes significativos (por ejemplo, las figuras parentales) en los cuales se han basado para imitar sus estándares (Vera & Valenzuela, 2012). Berzonsky (1989) ubica en este estilo a los individuos con identidad hipotecada.

Finalmente, el estilo difuso o evasivo, representa la evitación y unos bajos niveles de compromiso (a menos que la situación obliguen al individuo a asumirlo); este tipo de orientación involucra una estrategia de afrontamiento centrada en la emoción, además, se asocia con bajos niveles de autoestima y con un autoconcepto inestable, involucra además el desinterés por las consecuencias a largo plazo de las decisiones tomadas y en general, por el futuro. En cuanto a la exploración, los individuos con este estilo de identidad suelen ser desordenadas y caprichosas (Vera & Valenzuela, 2012). Las personas con identidad difusa en Marcia, son ubicadas en este estilo de identidad por Berzonsky (1989).

5. Marco Metodológico

5. 1. Enfoque.

El proceso de construcción de conocimiento que se da con la investigación no es de carácter uniforme, ni se da siempre de la misma forma, sino que está determinado por la naturaleza de la relación que se establezca entre sujeto y objeto de conocimiento. Es a partir de este último asunto que surgen los enfoques de investigación, estos son, cualitativos, cuantitativos y mixtos.

Para el caso de la presente propuesta de investigación, la estructura que definió el curso de la misma siguió los presupuestos del enfoque cuantitativo. Según Pita y Pértegas (2002) es posible identificar dos propósitos importantes en este tipo de enfoque de investigación, a saber: el establecimiento de la fuerza de asociación o correlación entre variables y, la generalización y objetivación de los resultados. Ambos situados como objetivos nucleares del estudio que se llevó a cabo.

Esto, en el sentido de que, por un lado, lo que se pretendió fue determinar la vinculación o, mejor, de relación entre las variables de Memoria de Trabajo (MT) y Estilos Cognitivo de Identidad en adolescentes con Capacidad Excepcional Global (CEG), y por el otro se buscó que los hallazgos resultantes del proceso aportaran al campo de investigación en el que se inscriben las variables y la población mencionada, para que, de esa manera, se pueda llegar en un futuro a la generalización de los presupuestos que emerjan en tal campo.

Como lo afirma Hernández (2014), el diseño cuantitativo implica la presencia de un proceso riguroso y cíclico en el que un paso precede al otro y la estructura de tal lógica es casi fija, es decir podría admitir algunos cambios, pero la estructura se mantiene. Esto se corresponde con el hecho de que en el estudio exploratorio de la correlación de las variables MT y ECI, fue preciso seguir un mapa operativo en el que se partió del establecimiento del marco epistemológico desde el cual entender ambas variables, lo cual dio paso a la selección de los instrumentos que permitieron medirlas de manera precisa, para finalmente, realizar el análisis de los datos obtenidos.

Es importante resaltar aquí que, aunque todo proceso de investigación requiere de una revisión y retroalimentación de las etapas alcanzadas, el orden ya enunciado deberá estar sujeto a pocos cambios, porque no puede haber análisis sin una buena medición, y no puede haber medición si no se han delimitado las variables con las cuales se trabaja.

Ahora bien, con respecto a estas últimas, es pertinente resaltar el hecho de que estas se encuentran o se refieren, como lo enuncia Hernández (2014), al mundo real, es por eso que son susceptibles de ser medidas, tal es el caso de MT y ECI.

5. 2. Método

La metodología propuesta para el curso de la investigación estuvo basada en los diseños no-experimentales, puesto que, al explorar una correlación entre las variables anteriormente mencionadas, en la población descrita (Adolescentes con CEG), se contó con un grupo poblacional con características especiales, no seleccionado al azar, es decir, como menciona Hernández (2014) estos son grupos intactos, refiriéndose a que aquellas características o rasgos de este grupo fueron constituidos por factores independientes al instrumento, al igual que las pautas que delimitan la población determinada para este trabajo.

Adicional a lo anterior, la finalidad de la presente investigación fue conocer la relación existente entre las variables: MT y ECI, que, aunque ya están dadas en la población, se evaluaron durante el desarrollo del estudio; frente a lo cual procedimos a evaluar y observar las manifestaciones de ambas.

Es por esto que, decidimos dirigir el estudio basándonos en los lineamientos de los diseños no-experimentales, puesto que evaluaremos la relación existente entre estas variables, sin manipular las condiciones de la población, ni las variables que ya están definidas. Se plantearon 3 hipótesis previas:

H1: La MT y los ECI en adolescentes con CEG, son constructos interrelacionados

H 2; La MT y los ECI en adolescentes con CEG, son constructos independientes entre sí

H3: La MT y los ECI en adolescentes con CEG, son constructos independientes entre ellos y en relación con la categoría CEG

El alcance del estudio fue exploratorio ya que, en palabras de Hernández, este permite “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado” (2014, p. 91). Esto, debido a que, como se menciona anteriormente, el estado del conocimiento sobre la pregunta de investigación y el objetivo del presente estudio: conocer la relación que puede existir en los adolescentes con CEG, la MT con los ECI predominantes, se encuentra poco abordado y con relaciones vagamente planteadas.

5. 3. Técnicas de recolección y procesamiento de datos.

Momentos de recolección de datos

El proceso de recolección y procesamiento de datos se llevó a cabo en dos grandes momentos. En el primero, se hizo un proceso de identificación de estudiantes con CEG, en el marco del macroproyecto “Comprensión multidimensional de la Capacidad Excepcional Global en Antioquia”¹, que a su vez se desarrolló en articulación con las acciones del programa “Servicio de Apoyo Pedagógico para la Inclusión”, de la Secretaria de Educación del Departamento de Antioquia (SEDUCA)², específicamente en el componente de atención educativa a estudiantes con Capacidades y o Talentos Excepcionales³; es importante precisar que dicho programase interesa por todas las variantes de excepcionalidad que reconoce el MEN (2015), aunque el macroproyecto y el presente estudio se concentran específicamente en la categoría CEG.

Durante este primer momento, se implementó el “Protocolo de identificación y nominación de estudiantes para Capacidades y/o Talentos Excepcionales”, herramienta basada en los aportes del macroproyecto de investigación al programa de SEDUCA ya referenciado. Es importante precisar que los derechos patrimoniales de este Protocolo corresponden a SEDUCA, mientras que se reconoce la autoría y derechos intelectuales del mismo al equipo de investigación del macro proyecto y otros autores invitados. Este protocolo, parte del proceso de identificación que se hizo en primera instancia con 60 instituciones educativas oficiales de las diferentes subregiones del departamento de Antioquia, seleccionadas por parte de SEDUCA, es decir, no representó ningún tipo de control de variable por parte del equipo de investigación.

En ese punto, a través del trabajo conjunto entre profesionales con formación en neuropsicología, educación especial, psicología y docentes de las instituciones, se aplicó un instrumento español (DIAC) para la evaluación e identificación de indicadores en estudiantes candidatos a una de las categorías de la excepcionalidad, entre ellas la CEG; dicho instrumento fue adaptado para esta investigación, previa autorización de las autoras originales (Rodríguez *et*

¹ Comprensión multidimensional de la Capacidad Excepcional Global en Antioquia: Este macroproyecto se presentó a la Convocatoria Programática 2019-2020 ofertada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia. Código: 2020-33735.

² Esta articulación fue posible gracias al Acuerdo de voluntades entre el Grupo de Psicología Cognitiva (PSICOG) de la Universidad de Antioquia y la Asociación Amigos con Calor Humano, entidad que en alianza con la Fundación Universitaria Católica del Norte, desarrolló acciones a favor de estudiantes con Capacidades o Talentos Excepcionales, para la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia.

³ Este programa se desarrolló bajo el contrato 4600010461 de 2020 de la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia, para la implementación del Decreto 1421 de 2017. Por lo tanto, toda la información suministrada para el desarrollo del presente estudio, contó con la protección de datos correspondiente y las autorizaciones respectivas, considerando que las fuentes primarias fueron contactadas a través de las acciones de dicho contrato.

al., 2017), obteniéndose de este proceso una nominación total de 980 estudiantes de básica primaria y básica secundaria, de un total de X municipios del Departamento

Es oportuno mencionar, que este instrumento adaptado a población colombiana (DIAC), registra la evaluación de docentes y padres de familia o acudientes, lo cual va en línea con la postura desarrollista a partir de la cual está estructurado este proyecto de investigación, pues, además de tener en cuenta lo relacionado con la dimensión cognitiva y del rendimiento, tiene en cuenta elementos contextuales del estudiante. Este instrumento será presentado más adelante en el apartado de “Instrumentos de recolección de información”

Posterior a esa cifra de estudiantes nominados, se seleccionaron 225⁴ para aplicar la segunda parte del protocolo, definida como “Caracterización de la excepcionalidad”, momento consistente en la aplicación individualizada de pruebas neuropsicológicas que permitieron determinar la presencia de variables para la categoría de excepcionalidad en los estudiantes elegidos. Dichas pruebas fueron:

- Batería de Aptitudes – 7 (BAT7): Breve descripción y referencia a que ésta fue utilizada con estudiantes mayores de 12 años
- Cuestionario de Creatividad (CREA): Breve descripción
- Escala GRIT: Breve descripción y referencia a que ésta fue utilizada con estudiantes mayores de 12 años

Es importante añadir aquí que la aplicación de este protocolo fue llevada a cabo por profesionales con formación en neuropsicología, contratados bajo el programa de Servicio de Apoyo Pedagógico para la Inclusión, de SEDUCA, específicamente para el componente de atención a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales; además, dado el nivel de formación de las responsables que desarrollaron el presente trabajo de investigación (estudiantes de pregrado), no era suficiente para llevar a cabo un proceso de evaluación como este, es por esto que, la participación de las mismas se concentró en las áreas de sistematización de datos, lo que permitió estar al tanto del proceso, en contacto con las familias y la información de los estudiantes.

Una vez se identificaron estudiantes con categoría CEG, se pasó al segundo momento del estudio, ya específico del equipo de investigación, en el marco de los avales y autorizaciones respectivas. En este, se hizo una selección de estudiantes que estuvieran dentro del rango de edad

⁴ Esta selección corresponde a la priorización realizada por SEDUCA, y no incluye control de variables susceptibles a este estudio. Nota de las autoras

que interesa a este proyecto de investigación, es decir, de 14 a 17 años, sin embargo, buscando aumentar un poco la cantidad de sujetos que hicieran parte de la muestra, fue necesario ampliar el rango, quedando entonces de 13 a 17 años. Aplicando este filtro obtuvimos un total de 32 estudiantes, quienes fueron invitados con sus respectivos acudientes a una reunión informativa, para invitarlos a hacer parte de la investigación. De los asistentes, 26 firmaron el consentimiento informado para hacer parte del estudio; por efectos de la pandemia por COVID-19 en el año 2020, este proceso tomó más tiempo del inicialmente planeado, por lo que, para la fecha de inicio de la última fase de la investigación, fue necesario descartar 4 participantes debido a que ya superaban el rango de edad establecido.

Posteriormente, se realizó la aplicación de los instrumentos específicos para la investigación, a través de los cuales se evaluaron los constructos MT y ECI. Debido a la contingencia sanitaria por COVID-19, tanto los momentos del protocolo ya mencionados como estas pruebas específicas, se aplicaron a través de plataformas virtuales (específicamente Google Meet); cada aplicación de esta última parte duró aproximadamente una hora. Es importante decir que, en esta última parte de la recolección de información y previo entrenamiento recibido por una de las investigadoras del macroproyecto y con su acompañamiento, las autoras del presente trabajo pudieron realizar la aplicación de estas pruebas específicas, lo cual se constituye en un importante valor agregado de formación profesional.

Instrumentos de recolección de datos

Como ya se mencionó, para la investigación se hizo uso de técnicas cuantitativas para obtener datos de rendimiento, en un único momento (transversal), que evaluaron la presencia de las características descritas en el marco teórico aplicadas por medio de baterías de evaluación para los procesos cognitivos definidos.

Estos datos fueron proporcionados por el resultado de las pruebas aplicadas a la muestra seleccionada y una encuesta sociodemográfica, que se realizaron a los adolescentes. Es importante aclarar que aquellas pruebas fueron seleccionadas porque ya habían pasado por una evaluación rigurosa en la que se evidenció que aportan validez y confiabilidad, aspectos que son fundamentales en relación con la finalidad de nuestra investigación.

Los instrumentos usados fueron:

Detección de Indicadores de Alta Capacidad (DIAC). Este instrumento fue diseñado por el Grupo de investigación de Altas Capacidades Intelectuales (GIAC) Universitat de les Illes Balears para cumplir con los objetivos de pre identificación de los alumnos con indicadores de alta capacidad intelectual (que es el indicador equivalente en España a la categoría CEG en Colombia) expuestos en el Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El DIAC se produjo a partir de varios momentos (Rodríguez *et al.*, 2017):

- “Búsqueda bibliográfica de todos los protocolos de identificación que se han publicado y análisis de los modelos y métodos de identificación”.
- Elección de un formato y de la secuencia de elaboración.
- Selección de áreas de interés por obtención de datos.
- Validación por expertos del área educativa

El cuestionario permite “facilitar la selección, lo más precisa posible, a partir de una muestra amplia, como toda el aula, para iniciar un proceso de cribado o screening” (Rodríguez *et al.*, 2017) y se divide en dos tipos, uno para ser realizado por docentes (DIAC-D) y otro por las familias (DIAC-F), así mismo, de ambos tipos se derivan dos modos de realización que varían según ciclo académico en el que se encuentran los estudiantes a preidentificar, es decir, para educación primaria: DIAC-Dp (versión para docente), DIAC-Fp (versión para familia) y para educación secundaria: DIAC-Ds (versión para docente) y DIAC-Fs (versión para familia).

Específicamente para este proyecto, se aplicó el DIAC- D, que comparte algunas generalidades con los demás subtipos de cuestionarios: debe ser aplicado luego del primer trimestre del año académico y se deben responder 32 ítems, los cuales están distribuidos en seis áreas: 1. Creatividad y pensamiento divergente. 2. Desarrollo emocional, social y moral. 3. Capacidad intelectual. 4. Características de aprendizaje. 5. Motivación e intereses. 6. Rendimiento académico.

El último ítem (32) es abierto para que los docentes puedan escribir los estudiantes que se destacan, pero resaltando las asignaturas en las que se observa tal desempeño, esto, sumado a unos criterios expuestos por las autoras (Rodríguez *et al.*, 2017):

A fin de identificar no solo a los posibles alumnos superdotados, sino también los posibles talentos, y debido a que los criterios pueden variar en función de la especialidad del profesorado, es suficiente con que un solo profesor del equipo educativo nomine un

alumno en un ítem para que su nombre sea anotado en la hoja de vaciado. En cada ítem solamente se puede anotar una vez el mismo alumno, con independencia del número de nominaciones que pueda recibir. (p 58)

Si los estudiantes aparecen en un mínimo de 23 de veces, siguen a la fase II de identificación descrita en el protocolo que, *grosso modo*, corresponde a la evaluación psicopedagógica de cada estudiante preidentificado.

Subescala Memoria de Trabajo (MT) de la Escala WISC-IV. Debido a que se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, las variables que estructuran el proyecto son esencialmente susceptibles de ser medidas, para el caso de MT se hizo uso de pruebas objetivas que den cuenta de la misma, en población adolescente con la categoría de CEG.

Según Cárdenas (s.f), este tipo de instrumentos usados a la hora de hacer evaluación diagnóstica son se caracteriza por varios asuntos, el primero de ellos, se refiere a que están constituidas por preguntas cerradas o preguntas estructuradas; en segundo lugar, suponen un procedimiento sistemático para medir con propiedad; en tercer lugar, los resultados o calificación depende de la respuesta del evaluado y por último, es necesario que las condiciones estén estandarizadas para los sujetos a los cuales se les aplica la prueba.

Teniendo en cuenta lo anterior, el instrumento seleccionado para evaluar este proceso cognitivo fue, la subescala que evalúa Memoria de trabajo, la cual está compuesta por las subpruebas 7 (Letras y números), 3 (dígitos orden directo, dígitos orden inverso) y 14 (aritmética) de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV).

Muñiz y Fernández (2010) se refieren a la escala WISC-IV como la prueba más usada en España para evaluar la inteligencia, debido a que cuenta con excelentes propiedades psicométricas, facilidad para su aplicación y la posibilidad de evaluar a profundidad procesos como la inteligencia cristalizada, fluida, procesamiento visual y de la información, al igual que el análisis de las habilidades de velocidad de procesamiento y memoria de Trabajo. Este instrumento puede aplicarse en su totalidad, o bien, como en el caso de este proyecto, se puede realizar la aplicación de las subescalas que se deseen evaluar.

Es pertinente mencionar que, si bien, hasta la fecha esta escala no cuenta con validación ni adaptación en población colombiana, estudios como los de Sánchez y Villada (2019) realizado en la ciudad de Medellín, evidencian un índice alto de confiabilidad (Alfa de Cronbach igual a 0.93) a la hora de aplicar el presente test en adolescentes y niños, aportando así al proceso de validación de la escala en Colombia, pues esta hasta el momento y a causa de su disponibilidad no ha sido usada y validada en el país.

Por otra parte, respecto a la aplicación, debido a la contingencia sanitaria mencionada en párrafos anteriores, y la consecuente aplicación virtual, a través de la plataforma Google Meet, fue posible la interacción entre el evaluado y el evaluador, este último comunicaba las indicaciones de las tareas y él mismo se encargaba de anotar las respuestas (0= Incorrecto, 1= Correcto) por medio de un Formulario de Google, el cual arrojó las respuestas en una hoja de cálculo que permitió realizar las respectivas correcciones y calificaciones.

Inventario de Estilos de Identidad – 5 (ISI, por el inglés Inventory Styles of Identity). Es un cuestionario diseñado por Berzonsky (García, 2011) con base en su teoría sobre “Estilos Cognitivos de Identidad”; este instrumento es, según Schwartz (2001, citado en García 2011) uno de los más utilizados a nivel mundial para el estudio de la identidad, específicamente, de la identidad personal.

Dado que este es un instrumento diseñado en lengua inglesa, en esta investigación se aplicó una versión adaptada al contexto colombiano (Lopera, 2018).

El instrumento es una escala auto administrada de tipo likert con 40 ítems en la cual se responde en un margen de cinco opciones que va desde "nada parecido a mí" a "muy parecido a mí". Ahora bien, de esos 40 ítems se deriva una clasificación de estilos de identidad denominados: información, normado, difusión y un índice de compromiso; aspectos que hacen parte de la teoría propuesta por el mismo Berzonsky.

Encuesta Sociodemográfica. Este instrumento consiste en un cuestionario donde el participante respondió a preguntas abiertas que refieren a datos personales y generales de ellos mismo, estos son: nombre, sexo, edad, estado civil y grado de escolaridad. Esto permitió hacer una caracterización general de las personas que participan en el estudio que se pretende hacer.

5. 4. Población y Muestra

La población que se tuvo en cuenta para este estudio fueron estudiantes adolescentes (hombres y mujeres), matriculados en establecimientos educativos oficiales de 7 subregiones del departamento de Antioquia, a saber: Nordeste, Norte, Valle de Aburrá, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Suroeste y Oriente.

La muestra fue no probabilística o dirigida, pues el objetivo de esta investigación fue medir y analizar cuidadosamente con pruebas psicométricas una muestra de la población con una característica específica, la cual es, en este caso, adolescentes (entre los 13 y 17 años) con CEG; es por esto que, como se describió anteriormente la elección de esta muestra fue polietápica, es decir que se realizó en varias etapas, de tal manera que proporcionó la delimitación controlada de la misma.

Asimismo, se tuvo en cuenta ciertos criterios de inclusión y de acuerdo con ello, unos de exclusión, que son:

Criterios de inclusión

- Adolescentes (entre los 13 y 17 años)
- Cumplimiento de criterios para capacidad excepcional global, de acuerdo con el modelo de J. Renzulli, implementado en el programa “Servicio de Apoyo Pedagógico para la inclusión” SEDUCA- 2020
- Estar matriculado en Establecimiento educativo pública del departamento de Antioquia.

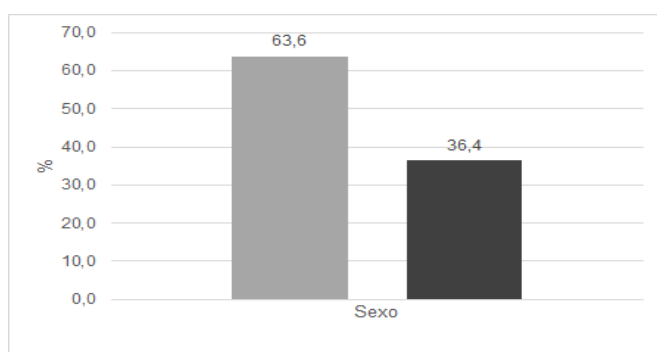
Criterios de exclusión

- Presencia de alteraciones sensoriales significativas, que impliquen el uso de medidas de comunicación aumentativa/alternativa, o de otros sistemas comunicativos (ej. estudiantes sordos usuarios de LSC, o estudiantes ciegos usuarios de braille)
- No estar de acuerdo con la firma del asentimiento de investigación o no contar con el consentimiento de sus cuidadores.

5. 4. 1. Datos Sociodemográficos

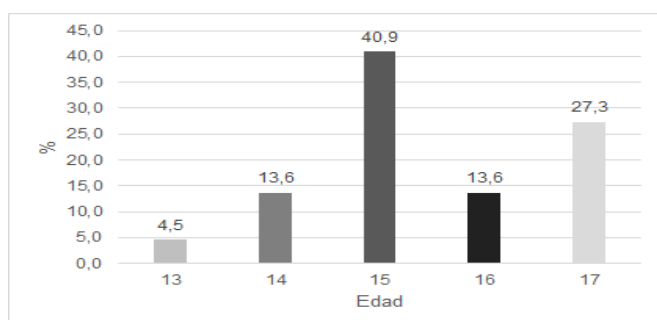
En relación con el perfil sociodemográfico de la muestra, sobresalen varios elementos importantes para el presente trabajo. El primero de ellos es el que se refiere al sexo de los sujetos que participaron en la investigación, para este caso fue mayor el porcentaje de hombres (63,6%), con relación al de las mujeres (36,4%).

Figura 1. *Porcentaje de participantes discriminado por sexo. Fuente: elaboración propia*



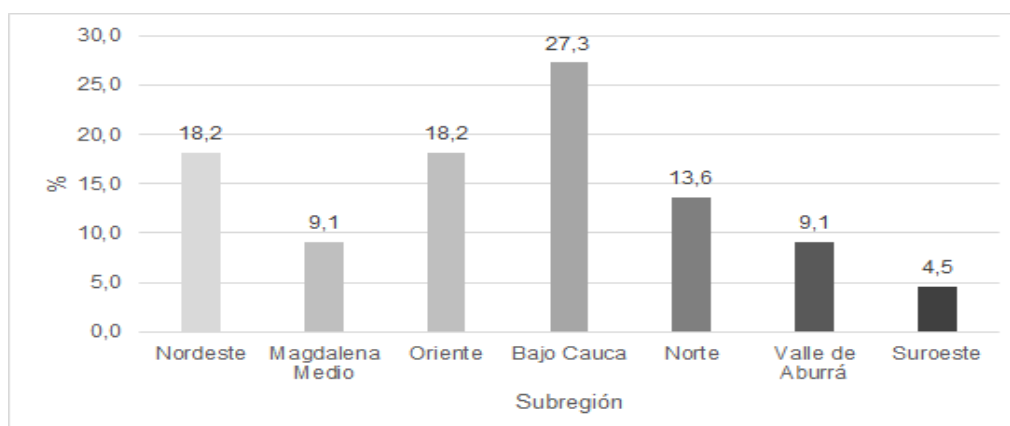
En segundo lugar, y como se evidencia en la Figura 2, entre los participantes las edades con mayor representatividad fueron los 15 y 17 años.

Figura 2. *Porcentaje de participantes discriminado por edad. Fuente: elaboración propia*



En cuanto a las subregiones, hubo una mayor cantidad de participantes que residen en la subregión del Bajo Cauca, seguidos por la del Nordeste.

Figura 3. *Porcentaje de participantes discriminado por subregión. Fuente: elaboración propia*



5. 5 Consideraciones Éticas.

Debido a que el estudio que se llevó a cabo es de tipo no experimental y transversal, la aplicación de las técnicas para la recolección de información no supone riesgos significativos para los sujetos con los cuales se llevó a cabo la investigación. No obstante, y siguiendo los presupuestos expuestos en el código de Nuremberg, la declaración de Helsinki, y el principio de respeto por las personas que aparece en el Informe de Belmont (Vidal, 1998), que parten de la dignidad y la libertad que posee cada sujeto, el proceso de recolección de datos inició con la disposición de un consentimiento informado para los acudientes de cada participante de la investigación debido a que son menores de edad.

Este documento fue escrito en un lenguaje accesible, con el fin de que los objetivos, procedimientos, posibles riesgos, beneficios, los investigadores que acompañarán todo el proceso y el grado de confidencialidad del manejo de los datos obtenidos puedan ser reconocidos por cada uno de los individuos de la muestra con la que se trabajó. Asimismo, se hizo énfasis en que el estudio es de carácter académico y se estableció el compromiso de hacer una devolución al grupo de participantes con el que se trabajó.

Finalmente, es importante aclarar que todo el curso de la investigación se desarrolló respetando el bienestar y la dignidad de las personas que participaron de este proyecto de investigación y con pleno conocimiento de las normas legales y estándares profesionales que regulan la investigación con participantes humanos, tal y como se consigna en las Disposiciones Generales de la ley 1090 del 2006 (tit 2, art. 2).

6. Resultados

A continuación, se describen los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, partiendo del objetivo general del mismo: explorar la relación entre los constructos de MT y ECI en adolescentes entre los 13 y 17 años con CEG del departamento de Antioquia, realizando descripciones y comparaciones de los constructos en cuestión.

Para ello, se utilizaron algunas de las opciones de análisis estadístico de Excel, para análisis descriptivos y correlacionales. Una de ellas fue el coeficiente de correlación que se aplicó para observar, por un lado, si esta última se daba entre los ECI y el índice de compromiso de cada una de ellas y por el otro, para explorar la relación entre ECI y MT. Por su parte, para la construcción de tablas de estadísticos descriptivos se recurrió a la opción que genera las mismas ('estadística descriptiva').

Asimismo, la herramienta de gráficas de Excel, específicamente, gráficos de dispersión nos permitieron plasmar las correlaciones entre los ECI e índices de MT, así como la correlación identificada entre cada una de las variables con respecto a la edad, marcando en cada una de ellas, las tendencias de la correlación. Además, se usaron gráficos de columnas para dar cuenta de los valores de Índice de MT discriminados por porcentaje y de las diferencias de promedio entre los valores de este índice por sexo.

6. 1. Caracterización de los Índices de Estilos Cognitivos de Identidad

Tabla 1. Correlación índice de compromiso y ECI.

	<i>Estilo Normativo</i>	<i>Estilo Difuso</i>	<i>Estilo Informativo</i>
Índice Compromiso	0,5952177	0,6470088	-0,177928

Fuente: elaboración propia

En la tabla 1, podemos observar que la correlación entre el índice de compromiso y los ECI, la puntuación más cercana a 1 corresponde al Estilo Difuso, como la correlación más significativa, seguida del Estilo Normativo y con una correlación negativa débil, el Estilo Informativo.

Tabla 2. *Datos estadísticos-Estilos Cognitivos de Identidad.*

<i>Estilo Cognitivo de Identidad</i>	<i>Estilo Normativo</i>	<i>Estilo Difuso</i>	<i>Estilo Informativo</i>
Media	25,590909	20,545455	39,318182
Error típico	1,3169871	1,3984024	0,7767909
Mediana	26,5	22	39,5
Moda	27	24	39
Desviación estándar	6,1772169	6,5590887	3,6434725
Varianza de la muestra	38,158009	43,021645	13,274892
Curtosis	0,1788811	-1,171124	-0,48921
Coefficiente de asimetría	-0,629801	0,1982596	-0,528296
Rango	25	22	13
Mínimo	11	11	32
Máximo	36	33	45
Suma	563	452	865
Cuenta	22	22	22
Nivel de confianza(95.0%)	2,7388245	2,908137	1,6154252

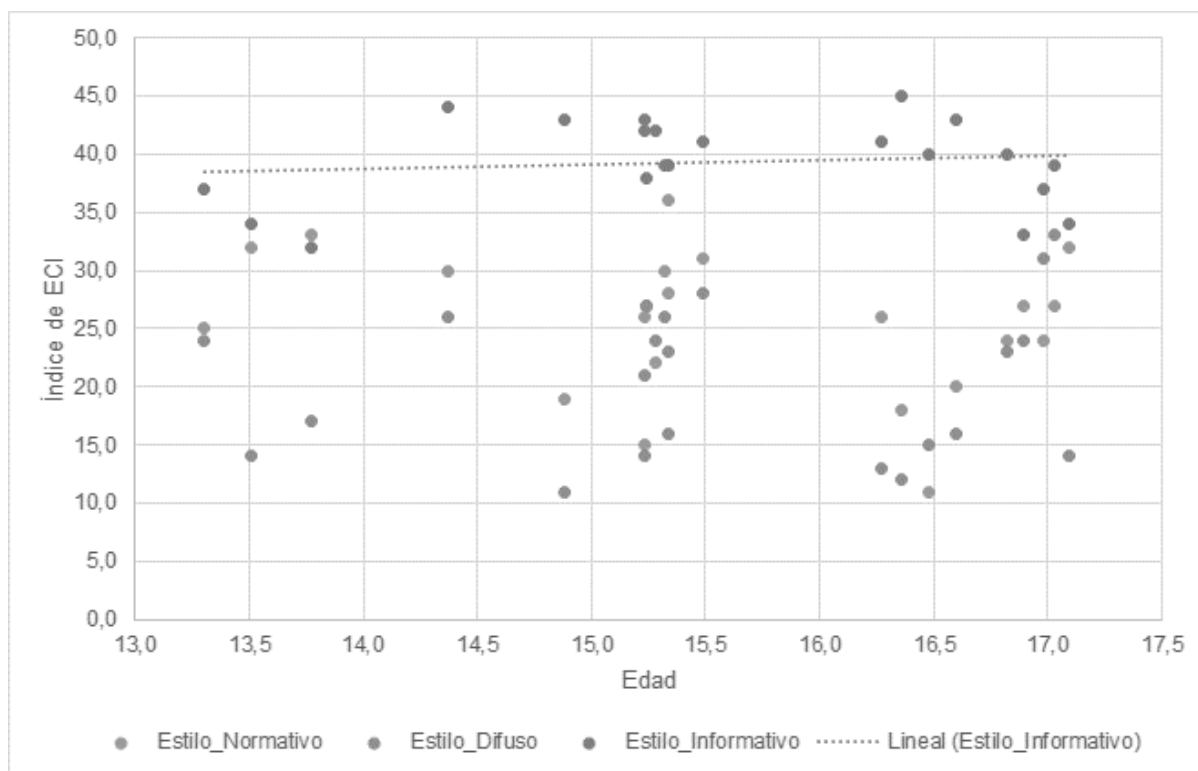
Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla anterior, la media más alta de índices de Estilo Cognitivo de Identidad obtenida es la que corresponde al Estilo Informativo (39,3), por su parte, la media más baja fue la correspondiente al Estilo Difuso (20,5).

Por otra parte, y teniendo en cuenta las S.D de cada índice de ECI, es posible identificar los datos correspondientes al Estilo Informativo como los menos dispersos, esto debido a que la S.D de este estilo es la más baja entre los tres (3,6). En contraposición, los estilos Difuso y Normativo presentan S.D un poco más altas (6,5 y 6,1 respectivamente) dando cuenta entonces de una mayor variabilidad entre los resultados obtenidos en tales índices.

Ahora, con relación al rango encontrado entre los índices de ECI, el valor máximo registrado corresponde al Estilo Informativo (45), y el valor mínimo que equivale a 11, se encuentra en los dos ECI restantes, es decir, los Estilo Difuso y Normativo.

Figura 4. *Correlación entre Estilos Cognitivos de Identidad y edad*

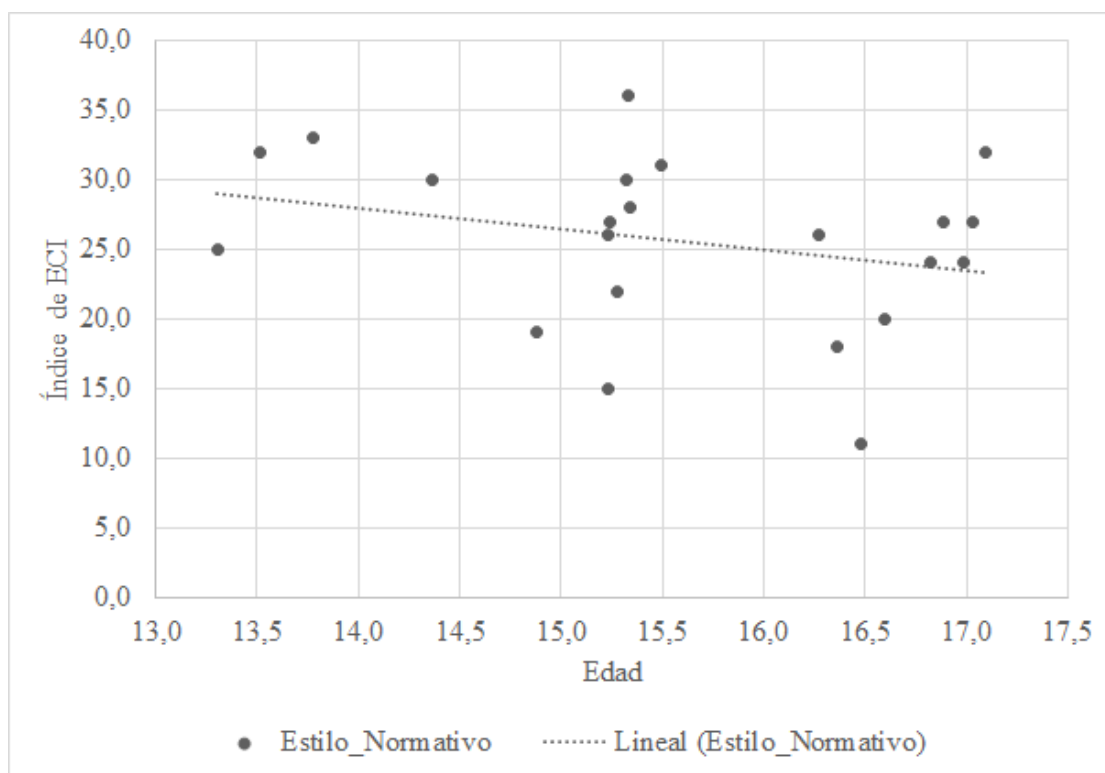


Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en la figura 4 se evidencia que las puntuaciones del Estilo Informativo ubicadas en la parte superior son aquellas puntuaciones más altas, es decir mayores a 30, a diferencia del Estilo Difuso, el cual se encuentra por debajo de 35 y el Estilo Normativo que se observa de manera dispersa en la figura.

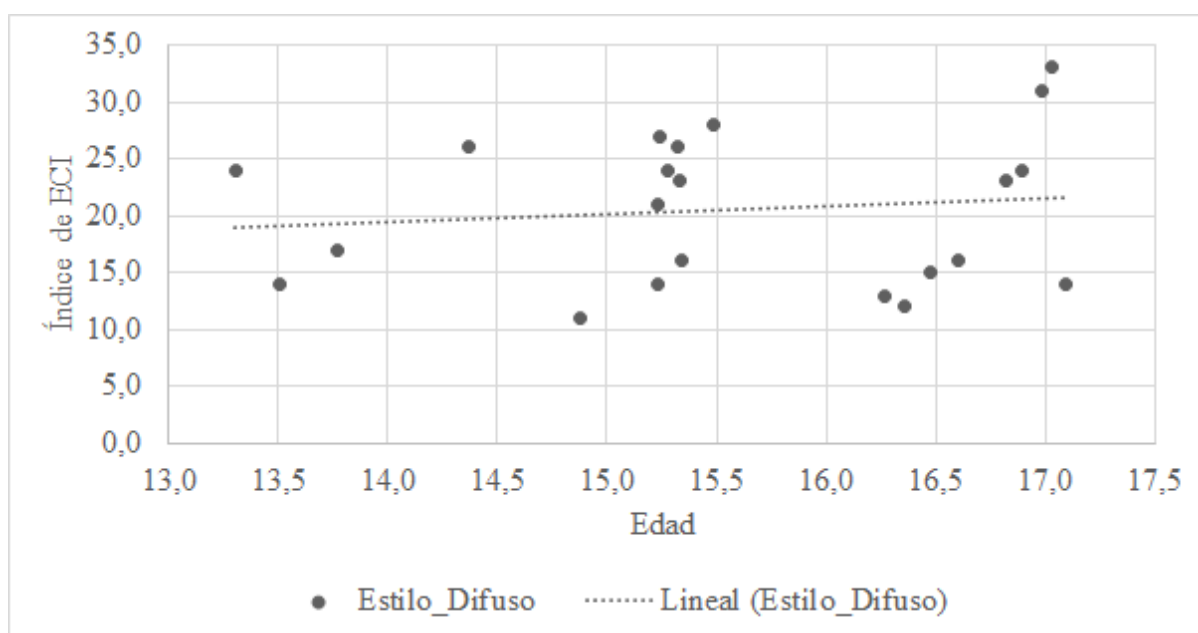
Tendencias

Figura 5. Medida de tendencia Estilo Normativo

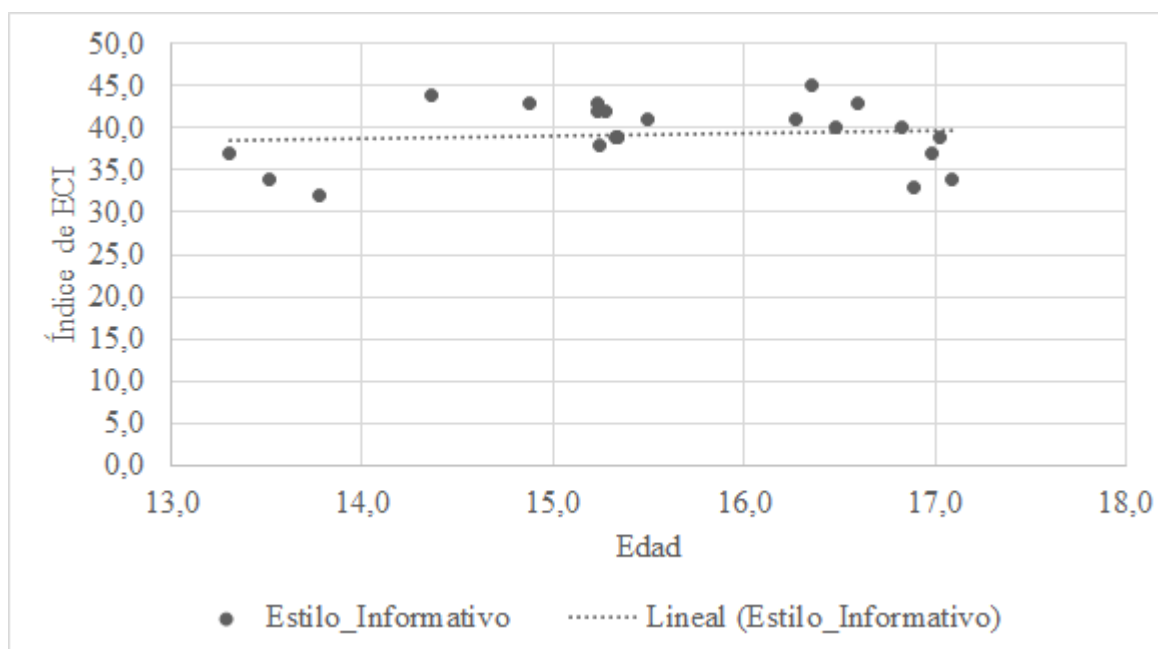


Fuente: elaboración propia

Figura 6. Medida de tendencia Estilo Difuso



Fuente: elaboración propia

Figura 7. Medida de tendencia Estilo Informativo

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los datos que muestran las gráficas anteriores, las tendencias indican que: **Estilo Normativo.** Mientras la edad de los sujetos de la muestra aumenta, disminuyen los valores del índice del ECI en cuestión.

Estilo Difuso e Informativo. Mientras los años o la edad de los participantes de la investigación aumenta, los valores del índice de estos ECI también lo hacen.

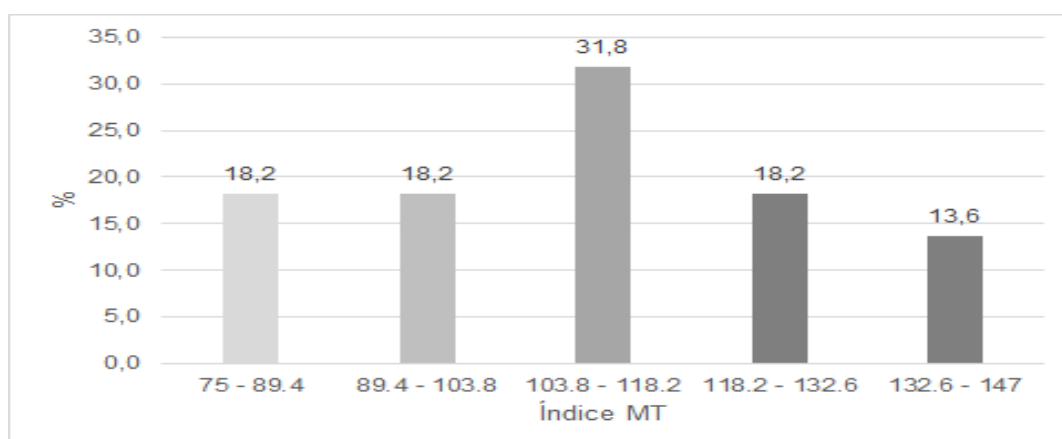
6. 2. Descripción de los Índices de Memoria de Trabajo (en adelante IMT)

Como se observa en la figura 8, el mayor porcentaje de valores del IMT (31,8%) se encuentra en el rango comprendido entre 103.8 y 118.2, en el cual se ubica también la media equivalente a 110. Por su parte, el menor porcentaje de valores del IMT (13,6%) se encuentra en el extremo que contiene el valor máximo de IMT equivalente a 147. Hacer la referencia o comparación con el promedio esperado para la edad, para establecer qué tanto están realmente por encima del promedio.

Tabla 3. Datos estadísticos índices de Memoria de Trabajo (IMT)

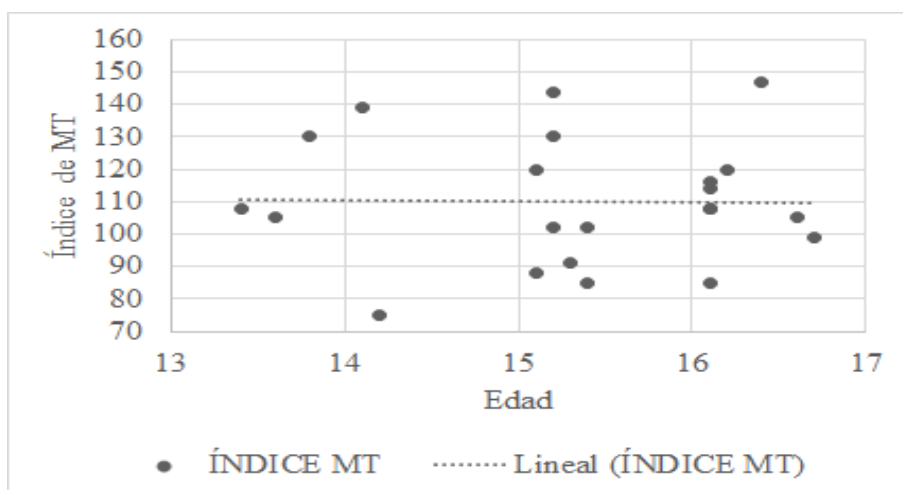
ÍNDICE MT	
Media	110,045455
Error típico	4,17396449
Mediana	108
Moda	108
Desviación estándar	19,5776288
Varianza de la muestra	383,28355
Curtosis	-
	0,49341832
Coefficiente de asimetría	0,26014912
Rango	72
Mínimo	75
Máximo	147
Suma	2421
Cuenta	22
Nivel de confianza(95.0%)	8,68023433

Fuente: elaboración propia

Figura 8. Histograma con puntuaciones del IMT en porcentajes.

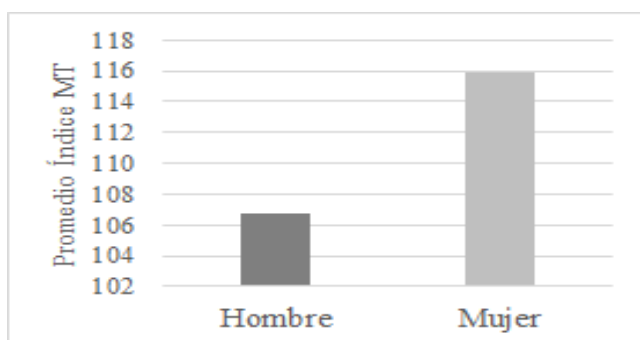
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el valor del coeficiente asimetría, 0.3, indica que los resultados del IMT que presentó la muestra se distribuyeron de manera simétrica, es decir, existe aproximadamente, la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

Figura 9. Correlación entre el IMT y edad

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la figura 9, los datos obtenidos del IMT con relación a la edad se evidencian dispersos. Igualmente, con relación a la tendencia, se puede observar que mientras la edad de los participantes de la investigación aumenta, los valores obtenidos como IMT tienden a permanecer sin una variación significativa, ubicándose en los valores cercanos a 110.

Figura 10. Promedio IMT por sexo

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, con relación a los puntajes del IMT y el sexo de los participantes, en la figura anterior podemos observar que las mujeres obtuvieron mayor promedio en las puntuaciones del IMT, puntuando en el 116, a diferencia de los hombres que se ubicaron cerca de la puntuación 107 de IMT.

6. 3. Relación entre Estilos Cognitivos de Identidad y Memoria de Trabajo

Tabla 4. Correlación entre ECI e IMT

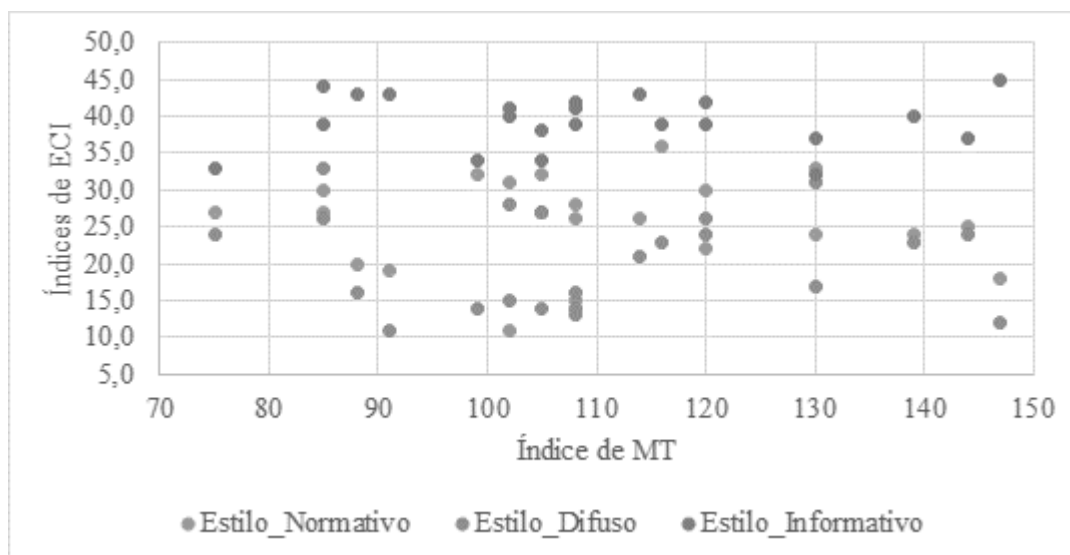
	Índice MT
Estilo Normativo	-0,049452
Estilo Difuso	-0,028385
Estilo Informativo	0,013807

Fuente: elaboración propia

Frente a la correlación entre el IMT y los ECI, en la tabla 4 podemos observar que el Estilo Normativo y el Difuso indican una correlación negativa débil, es decir, mientras que las puntuaciones del IMT aumentan, los puntajes de estos dos estilos disminuyen; contrario a esto, mientras que el IMT aumenta lo hace también el Estilo Informativo, dando cuenta de una correlación positiva aunque más débil que las demás; es decir, no hay correlación, pero la tendencia pareciera más hacia una correlación positiva.

Es importante precisar que el tamaño reducido de la muestra, en relación con lo requerido para establecer correlaciones estadísticamente significativas con coeficiente de Pearson, hace que este sea un ejercicio exploratorio, que deja la reflexión sobre la necesidad de ampliar este tipo de trabajos para poder profundizar en las relaciones parcialmente identificadas.

Figura 11. *Dispersión: Correlación entre ECI y los IMT*



Fuente: elaboración propia

A pesar de tratarse de un ejercicio exploratorio, en la figura X podemos observar que, independientemente de las puntuaciones en los IMT, se sigue presentando una dispersión en los

tres estilos cognitivos evaluados; es decir, no se encuentra correlación entre MT y ECI en términos estadísticamente significativos.

7. Discusiones

Este estudio tuvo como objetivo explorar la relación que pudiera existir entre los constructos de MT y ECI en población adolescente con la categoría de CEG que residen en el departamento de Antioquia.

De los constructos centrales en esta investigación, sobresalen varios asuntos que serán presentados en los párrafos siguientes.

En primer lugar, con relación al constructo de ECI, se evidenciaron valores significativamente altos en los índices que daban cuenta del Estilo Informativo (media: 39,3) frente a los otros ECI. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible señalar que este hecho da cuenta de una tendencia generalizada, entre los estudiantes participantes de este estudio, a construir su identidad de acuerdo a los supuestos de este ECI. Asimismo, los puntajes más bajos que se obtuvieron, corresponden al Estilo Difuso, lo cual, aunado a lo mencionado anteriormente, puede interpretarse como que es este ECI en el que menos se encuentran enmarcados los estudiantes a la hora de construir su identidad.

En otras palabras, lo obtenido sugiere que la muestra de estudiantes con CEG elegida tiende a asumir un rol más activo en la búsqueda, evaluación y uso de la información relevante de sí mismos, lo cual se manifiesta con una postura escéptica frente a las construcciones que ellos han ido desarrollando respecto a su identidad, estando siempre dispuestos a revisar aspectos relacionados con esta última cuando se ven confrontados con información que es discrepante con tales construcciones que, en determinados momentos se les presenta. Además, cuando se ven enfrentados a situaciones problemáticas, la mayoría de estos estudiantes tienden a adoptar un tipo de afrontamiento basado en el problema, es decir, enfocándose en las condiciones y recursos con los que cuentan ellos y el ambiente en el que están inmersos, para resolver este tipo de situaciones.

Lo mencionado anteriormente es totalmente coherente con las puntuaciones bajas en el Estilo Difuso (media: 20,5), pues, los individuos con tendencias a asumir este ECI a la hora de construir su identidad muestran un perfil que contrasta totalmente con el Estilo Informativo, tienen más resistencia a enfrentar problemas y decisiones personales, de manera tal que buscan aplazar todas las acciones relacionadas, y en ese sentido, sus reacciones conductuales terminan siendo controladas por demandas e incentivos situacionales.

Ahora bien, es oportuno mencionar que, la media del Estilo Normativo (25,5) se encuentra como el segundo estilo con valores más altos, lo que podría dar cuenta de una tendencia a enfrentar los asuntos relacionados con la identidad conformándose con las prescripciones y

expectativas de personas o grupos significativos. Aunque, como lo muestran las cifras, esta tendencia no sería tan fuerte comparada con los resultados que arrojaron los estudiantes con relación al Estilo Informativo.

Estos resultados coinciden con uno de los presupuestos del modelo teórico de Berzonsky (1989); el cual señala que los ECI se refieren a una noción de tendencia, en el sentido de que, si bien, hay un ECI que puntúa más alto, esto da cuenta de cuál es la estrategia social cognitiva que el individuo más usa, pero nunca excluye la posibilidad del uso de otro tipo de estrategias socio cognitivas propias de otro de los dos estilos restantes.

Por otro lado, es importante mencionar que los valores altos obtenidos en el Estilo Informativo coinciden con la información verbal a la que se tuvo acceso en el momento de la aplicación de los instrumentos usados para medir los constructos centrales para esta investigación. Con esto, se hace referencia a la manera como la mayoría de ellos estructuraban su discurso, dando cuenta de un pensamiento crítico frente a situaciones a las que algunos de ellos se referían cuando hacían reflexiones mientras manifestaban su opinión sobre el Inventario de Estilos de Identidad de Berzonsky, o simplemente en la conversación informal con la que se iniciaba el encuentro de aplicación de pruebas.

Un segundo elemento que llama significativamente la atención, son los valores resultantes de la correlación entre los Índices de ECI y el Índice de Compromiso. Como se muestra en la Tabla 1, entre los estilos, el Estilo Difuso es el que muestra tener la correlación más fuerte con el Índice de compromiso, seguido por el Estilo Normativo y en último lugar se ubica el Estilo Informativo. Lo llamativo de estas cifras es que, no siguen lo propuesto por Berzonsky (1989, 2013). En su propuesta teórica, el autor se refiere al Estilo Difuso, señalando, entre otras cosas, una correlación negativa con la noción de compromiso en el campo de la identidad, de hecho, él menciona la evitación de compromiso y un locus de control ubicado en el exterior, es decir todo lo contrario a lo que se encontró en este estudio.

Pese a las correlaciones negativas, Berzonsky, *et al.* (2013) señala el hecho de que las personas con altos puntajes en el Estilo Difuso pueden tener compromiso, pero este es probable que sea volátil y que responda a las cambiantes demandas situacionales, refuerzos del ambiente, o en general, las circunstancias que se les presente; sin embargo, seguiríamos hablando de un compromiso menos fuerte que en los otros dos ECI.

Este hecho puede deberse a dos limitaciones importantes con las que esta investigación contó, a saber, el tamaño de la muestra y la aplicación virtual del instrumento que evaluaba los índices de ECI, con las consecuentes interferencias que esta modalidad implica (las cuales se describen en el apartado de limitaciones).

Por otra parte, de la tendencia observada en el Estilo Informativo, en la que los valores de este Índice de ECI aumenta, al mismo tiempo que aumenta la edad, y teniendo en cuenta los resultados significativos en el Estilo normativo, que a diferencia del anterior, mientras que la edad de los sujetos de la muestra aumenta, disminuyen los valores del índice de este ECI; pueden interpretarse como la confirmación de un rol activo asumido por parte de los estudiantes participantes con las edades mayores (especialmente 15 y 17 años), en la exploración de valores, creencias y metas con las cuales se identifican y que se constituyen a partir de las diferentes experiencias, pero que no admite una influencia determinante de las mismas provenientes de grupos o sujetos que son relevantes para cada uno de los participantes de la investigación.

Ahora bien, en cuanto a los resultados del IMT, Flanagan y Kaufman (2012, citado en Sanchez & Villada, 2019) afirman que el rango promedio en los índices del WISC-V son las puntuaciones que fluctúan de 85 a 115; para el caso de la muestra de esta investigación, la mayoría de ellos obtuvieron puntuaciones entre el rango de 103,8 y 118,2, lo que quiere decir que, los puntajes sobresalen del rango promedio, aunque no de manera significativa.

Igualmente, comparando los resultados de nuestro estudio con el de Sanchez y Villada (2019), se observa una diferencia sobresaliente en los resultados obtenidos en su población, es decir, adolescentes entre los 10 y 15 años de Medellín, los cuales obtuvieron 86,03 en la media del IMT, diferencia que también se evidencia en la clasificación cualitativa de las puntuaciones de cada índice del WISC-V mostrada en la tabla 5, a partir de la cual es posible ubicar los resultados de nuestra muestra en la categoría Medio-alto, y la de la investigación anteriormente mencionada, en la categoría Medio-bajo.

Tabla 5. *Clasificación cualitativa de las puntuaciones compuestas*

Puntuación compuesta	Clasificación cualitativa WISC-V
130 y superior	Muy alto
120-129	Alto
110-119	Medio-alto
90-109	Medio
80-89	Medio-bajo
70-79	Bajo
69 e inferior	Muy bajo

Adaptación del Manual Técnico y de interpretación del WISC-V. Fuente: Sanchez y Villada (2019)

Los resultados descritos anteriormente, corroboran las conclusiones obtenidas en estudios antes mencionados sobre el rendimiento en tareas de MT en población ‘superdotada’ en comparación con aquellos sin esta categoría; algunos de estos estudios descritos fueron los de Sastre y Acereda (1998) y Sastre y Viana (2016), los cuales afirmaron que, los niños identificados con la categoría de ‘superdotación’ presentaban mejor rendimiento en MT, lo cual, siguiendo a Sastre y Acereda (1998) les posibilita resolver de manera más eficaz problemas complejos que implican atención simultánea y la recuperación de la información de MLP, para, de esta manera, integrar informaciones distintas y encontrar soluciones eficaces ante la presencia de estímulos novedosos.

Por otro lado, uno de los hallazgos representativos en esta investigación fueron las diferencias significativas en los resultados del IMT en la variable sexo; como se mencionó anteriormente, entre la población estudiada, se encontraba un mayor porcentaje de hombres (63.6%) que de mujeres (36.4%), siendo mejor el rendimiento de estas últimas en el IMT, con un promedio de 116, frente al de los hombres, los cuales obtuvieron 107 en el promedio del IMT.

Estos resultados son un aporte importante y a considerar si se tienen en cuenta los estudios realizados anteriormente, los cuales mostraron que, no se evidenció una diferencia significativa por sexo en los puntajes de los IMT (Chen, *et al.*, 2015; Hernandez, *et.*, 2017; Camarata & Woodcock, 2019), igualmente, en el estudio realizado con adolescentes en la ciudad de Medellín, Sanchez y Villada (2019) tampoco identificaron diferencias en los resultados por sexo en el IMT.

Es de añadir que, en la investigación realizada por Garolera, y Navarro (2020), donde se describen los resultados de la muestra normativa de la versión original de WISC-V estadounidense, señalan que los niños (hombres) obtuvieron un puntaje más alto en los IMT, los cuales fueron de 100.5, frente a las mujeres que obtuvieron 99.5 IMT, es decir, esa población obtuvo un puntaje significativamente menor que la puntuación obtenida en nuestro estudio. Asimismo, estos autores también hacen referencia a los datos de estandarización de las últimas versiones de la batería (WISC-IV y WISC-V), de las cuales sobresalió el hecho de que, mientras en los resultados por subpruebas se evidencian diferencias significativas entre sexos, en el puntaje general, muestran una diferencia nula.

Finalmente, en lo concerniente a la relación que nos interesó explorar con este estudio, se identificó una correlación entre IMT y los índices de Estilo Normativo, Difuso e Informativo, con valores de -0,05, -0,03 y 0,01, respectivamente. Ahora, dado que estos valores se encuentran muy cercanos al 0, y que este expresa una relación nula, es posible reconocer que entre estos constructos no existe una correlación significativa estadísticamente, y que la tendencia

(tomándola como ejercicio estadístico) sería más hacia una posible correlación débil por interpretación del signo negativo.

Siguiendo con lo anterior, concluimos que, es aceptable la hipótesis nula, esta es, los constructos de ECI y MT son independientes entre sí.

Ahora, la interpretación que se puede hacer de esto a la luz de la teoría incluye varias miradas; la primera de ellas es lo concerniente a uno de los modelos teóricos a partir del cual se encuentra estructurada esta propuesta de investigación, esto es, los Estilos Cognitivos de Identidad de Berzonsky. Según Berzonsky (1989/ 2003/2004, citado en Karas *et al.*, 2018) la identidad puede ser entendida como proceso y al mismo tiempo como estructura, esto en el sentido de que, las personas organizan sus construcciones personales (noción de proceso) y las sintetizan en teorías cognitivas (noción de estructura), de aquí se desprende que, las personas son ‘teóricos de sí mismos’ (self theorists) y tales teorías incluyen aspectos como conductas, experiencias, valores, metas, ideologías, exigencias del entorno e historia de vida.

Lo que queremos señalar aquí es que, si bien, la construcción de la identidad es un proceso que exige de la integración compleja de asuntos muy diversos, es decir, alberga en sí mismo una dimensión cognitiva, en la cual estaría ubicado el constructo de MT, tal proceso de construcción no se ve determinado por este último, sino que va mucho más allá, porque se ve dinamizada y motivada por asuntos como la historia personal, la decisión de acercarse o aplazar tareas relacionadas con la construcción de la identidad, las contingencias que su contexto natural y social le ofrecen y la historia de aprendizaje.

Del mismo modo, teniendo en cuenta que si bien, la MT es un constructo cognitivo que está en función de intervenir en la resolución de tareas cognitivas complejas, este no se puede reducir sólo al contexto de tareas relacionadas con la identidad, sino que aplica para cualquier situación que implique la recuperación de información pertinente y necesaria para formular y relacionar todos los datos y alternativas disponibles.

A manera de conclusión, nos atrevemos a postular que, aunque el individuo, en este caso, adolescentes con CEG, cuente con capacidades y habilidades cognitivas sobresalientes, es la interacción con una lista más extensa de aspectos lo que va a determinar la manera como la persona vaya desarrollando su identidad, de ahí que sostengamos que la MT y los ECI son constructos independientes.

8. Limitaciones y Recomendaciones

Dentro de las limitaciones con las que este trabajo de investigación contó, sobresalen los ajustes metodológicos que fueron necesarios por la contingencia sanitaria mundial causada por el COVID-19, pues esta surgió justo en el momento que se tenía previsto el inicio del trabajo de campo para la recolección de datos; razón por la que, el contacto con los estudiantes y sus familias se vio mediado por dificultades debido a la conectividad, estas dificultades se reflejaron en el tamaño final de la muestra, que aunque significativo al compararlo con otros trabajos, no llega a ser estadísticamente representativo o suficiente para procesamientos más amplios, requeridos por ejemplo para establecer coeficientes de correlación de Pearson.

Igualmente, la aplicación de pruebas se vio, en algunos casos, muy afectada por interferencias como la presencia de familiares al momento de la prueba, ruidos y conexión baja. Debido a esto, es necesario que los resultados obtenidos en las pruebas sean tomados con cautela.

Por otro lado, como se ha mencionado, este trabajo de investigación hace parte de un macroproyecto que busca abordar una población estudiantil poco estudiada en Colombia, a saber, estudiantes con las categorías de CEG o Talentos Excepcionales, esto implicó el diseño y aplicación de un protocolo de identificación que dio como resultado la nominación de 980 estudiantes, de los cuales sólo pudieron ser evaluados (en modalidad virtual), 285, entre los que se identificaron 130 como estudiantes excepcionales, por lo que sería importante que para futuros estudios, en los que sea posible disminuir las limitaciones con las que se contó, evaluar los factores asociados a tales resultados y alternativas para continuar con el abordaje de esta población que ha sido descuidada durante ya varios años.

9. Referencias

- Alonso, J & Benito, Y (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria*. NARCEA, S.A DE EDICIONES.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Clarendon Press
- Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49(1) 5–28.
- Baddeley, A. (1996). The fractionation of working memory *Proc. Natl. Acad. Sci*, 93, 13468–13472.
- Baddeley, A. (2003) Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders* 36, 189–208
- Baddeley, A. (2007). *Working Memory, thought, and action*. Oxford University Press.
- Baddeley A. (2003) Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews* 4, 829-839.
- Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. *Edit Bower G.A. Academic* 8, 47-90
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Clarendon Press
- Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49(1) 5–28.
- Baddeley, A. (1996). The fractionation of working memory *Proc. Natl. Acad. Sci*, 93, 13468–13472.
- Baddeley, A. (2003) Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders* 36, 189–208
- Baddeley, A. (2007). *Working Memory, thought, and action*. Oxford University Press.
- Barraza, N. (2015). ¿Talento o talentos?: Concepciones de excepcionalidad intelectual y algunas de sus implicancias en el proceso educativo. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16.
- Berzonsky, M. (1989). Identity Style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*. 4(3), 268-282.
https://www.researchgate.net/publication/247721282_Identity_Style
- Berzonsky, M., Soenens, B., Luyckx, K., Smits, L., Papini, D. & Goossens, L. (2013). Development and Validation of the Revised Identity Style Inventory (ISI-5):

- Factor Structure, Reliability, and Validity. *Psychological Assessment*. 25(3), 893–904.
- Camarata, S. & Woodcock, E. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34(3), 321-252.
- Cárdenas, L. (S. f.) Construcción de pruebas objetivas.
<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/CONSTRUCCION%20DE%20PRUEBAS%20OBJETIVAS.pptx>
- Carmo, F. & Souza, D. (2013). Creatividad en el aula: percepciones de alumnos superdotados y no-superdotados. *Revista de Psicología* 31(1). 39-66.
- Carolyn Barber & Conrad T. Mueller (2011) Social and Self-Perceptions of Adolescents Identified as Gifted, Learning Disabled, and Twice-Exceptional, *Roeper Review*, 33:2, 109-120
- Carrillo, P. (2010). Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. *Salud mental* 33(2), 197-205.
- Chekaf, M., Gauvrit, N., Guida, A. & Mathya, F. (2018). Compression in Working Memory and its relationship with fluid intelligence, *Cognitive Science*, 42(3), 904-922.
- Chen, H., Zhang, O., Raiford, S., Zhu, J. & Weiss, L. (2015). Factor invariance between genders on the Wechsler Intelligence Scale for Children - Fifth Edition. *Personality and individual differences*. 85, 1-5.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886915003542?via%3Dihub>
- Cifuentes, M (2008). El sí y el otro en la constitución de la identidad: niñas y niños adolescentes desvinculados del conflicto armado. *Revista Universidad Nacional de Colombia*. 10, 9-27.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/14073>
- Coleman, J. & Hendry L. (2003) *Psicología de la adolescencia*. EDICIONES MORATA, S.L.
- Colom, R., Rebollo, I., Palacios, A., Juan-Espinoza, M. & Killonen, P. (2004). Working memory is (almost) perfectly predicted by g. / *Intelligence* 32, 277-296.
- Congreso de la República. (2006, 6 septiembre). Ley 1090. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.
https://www.infopsicologica.com/documentos/2009/Deontologia_libro.pdf

- Congreso de la República. (2006, 8 noviembre). Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446.
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Constitución Política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional n.º 116.
<http://bit.ly/2NA2BRg>
- Correa, F., Barragán, L. & Saldivar L. (2013). Estereotipo de paternidad e identidad de género en adolescentes de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de psicología: Ciencia y tecnología*. 6(1), 41-50.
- Cuevas, J. & Andrade, A (2016). *Abordajes metodológicos para problemas educativos emergentes*. https://www.researchgate.net/profile/Adriana_Andrade-Sanchez/publication/314372771_Abordajes_metodologicos_para_problemas_educativos_emergentes/links/58c12ac4a6fdcc06454270ad/Abordajes-metodologicos-para-problemas-educativos-emergentes.pdf#page=14
- Dolores, M. & Garcia, M. (2014). Estabilidad temporal del C.I. y potencial de aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas. *Anales de Psicología* 30(2), 512-521.
- Elices, J; Palazuelo M. & Caño, M (2013). *Alumnos con Capacidades Intelectuales: Características, Evaluación y respuesta educativa*. España. Ciencias de la Educación preescolar y Especial.
- Elices, J; Palazuelo M; Del Caño, M (2013). *Alumnos con Capacidades Intelectuales: Características, Evaluación y respuesta educativa*. España: Ciencias de la Educación preescolar y Especial.
- Fernandez, P & Diaz, P. (2002, 27 de mayo). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Fisterra Blog*. https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp
- Gamarra, P. (2015). *Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años de edad en el contexto peruano*. (tesis doctoral, Universidad de Alicante). Base de datos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=54889>
- García, J. (2011). Adaptación del Inventario de Estilos de Identidad Personal en adolescentes escolarizados costarricenses. *Actualidades en psicología*. 25(112), 75-92.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442011000100004&lng=pt&tlng=es.

- García, N. (2012). Prólogo. En *alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención* (2.ª ed., pp. xiv-xvii). Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Garolera, M. & Navarro, V. (2020). Género y WISC en Chile: ¿mejora en el rendimiento o en la evaluación?. CEDETi UC. *Papeles de investigación*. 1(13).
<http://descargas.cedeti.cl/2019/05/N%C2%B011-WISC-URBANO-RURAL.pdf>
- González, A (2014). Identidad étnica y aculturación en adolescentes inmigrantes. *ReiDoCrea. Revista de Investigación y docencia Creativa*. 3, 109-113.
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/31306>
- Hernandez, A., Aguilar, C., Paradell, E., Muñoz, M., Vannier, L. & Vallar, F. (2017). The Effect of demographic variables on the assessment of cognitive ability. *Psicothema*, 29(4), 469-474.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Injoque, I., Barreyro, J., Calero, A. & Burin, D. (2012). Memoria de Trabajo y Vocabulario. *Cuadernos de Neuropsicología* 61(1), 33-45.
- Kane, M., Conway, A. & Hambrick, D. (2005). Working Memory Capacity and Fluid Intelligence Are Strongly Related Constructs: Comment on Ackerman, Beier, and Boyle. *Psychological Bulletin*, 131(1), 66-71.
- Karaş, D., Topolewska-Siedzik, E. & Negru-Subtirica, O. (2018). Contemporary views on personal identity formation. *Studia Psychologica. Theoria et Praxis* 1(18), 5-25.
- Knifsend, C.A., & Juvonen, J. (2013). The Role of Social Identity Complexity in Inter-Group Attitudes among Young Adolescents. *Social Development*, 22, 623-640.
- Linares, J., Navarro, J. & Aguilar, M. (2013). Procesos de automatización cognitiva en alumnado con altas capacidades intelectuales. *Anales de psicología*, 29(2), 454, 461.

- Lopera, M, A. (2012). Memoria Visual y Verbal: Claves para Entender los Orígenes de una Historia de Exclusión. In: 6° Congreso Internacional de Discapacidad. Medellín: Instituto de Capacitación Los Álamos. p. 1–259.
- Lopez, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: Aportes de la neuropsicología. *Cuad. Neuropsicol* 5(1), 25-47.
- Martínez, L., Gómez, S. & Alicante, S. (2004). ¿Difieren los niños superdotados de sus iguales en las metas académicas? *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*. (11), 67-82.
http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21136/navas_ivorra.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*.
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrech/as/ORIENTACIONES_M3_B31_C3%20baja.pdf
- Molla, M (1986). La identidad del adolescente: El test de identidad. *Revista de psicología (PUC)* 4(1) 61-71
- Mönks, F & Mason, E (2000) *Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research*. En K. Heller, F. Mönks, R. Subotnik, R. Sternberg. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier.
- Montoya, D., Aguirre, D., Díaz, M. & Pineda, D. (2018). Executive Functions and High Intellectual Capacity in School-Age: Completely Overlap?. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 19-32.
- Moral, M., Ovejero, A., & Martín, J. (1998). La construcción de la conexión entre la percepción de la autoimagen física en adolescentes y la identidad psicosocial. *Aula Abierta*, 71, 147-175.
- Morales, L., Buitrago, E. & Marín, Y. (2013). Identidad, tribus urbanas y redes sociales, un estudio de caso en adolescentes. *Encuentros*. 11(2), 77-92.
- Muñiz, J. & Fernandez, J. (2010). La opinión de los psicólogos españoles sobre el uso de los tests. *Papeles del psicólogo*. 31(1), 108-121
- Norman, D. & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behaviour. *Consciousness and self regulation: Advances in research and theory* 4, 1-18.

- Novella, E (2015) Identidades inestables: el síndrome borderline y la condición postmoderna. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental* 18(1):118-138.
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*.
https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Paba, C., Cerchiaro, E. & Sanchez, L. (2011). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1). 251-262.
- Peña, A. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *XXI, Revista de Educación*, 4, 261-269.
- Pérez , C., Garrido, S., Llanquino G., Turra, H & Merino, M (2016). La ciudad y el campo como referentes de identidad en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago. Recursos Bibliográficos SIBUDEC. <http://postgradolinguistica.udec.cl/la-ciudad-y-el-campo-como-referentes-de-identidad-en-adolescentes-mapuches-de-temuco-y-santiago/>
- Presidencia de la República. (1996, Noviembre 18) Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República. (1997, febrero 7). Ley 361. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 51544.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html
- Prieto, L., Sainz M. & Fernández C. (2012). Estudio de la superdotación en España. *Revista AMAzônica*, 10(3).
- Rodriguez, R., Rabassa, G., Salas, R. & Pardo, A. (2017). *Protocolo de Identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares*. Santillana Educación, S. L.
- Roselli, M (2003). Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1(1), 1-14.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100005
- Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo emocional en alumnos de altas habilidades. Cap. 1: principales modelos sobre la superdotación y talentos*. (tesis doctoral,

Universidad de Murcia)

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10993/SanchezLopez04de12.pdf?seq=1>
 uen.talented

Sánchez, J. & Villada, L. (2019). *Caracterización de las habilidades cognitivas de una muestra de adolescentes de la ciudad de Medellín*. (Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia), Repositorio Institucional.

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16359/1/SanchezJenniffer_2019_CaracterizacionHabilidadesCognitivas.pdf

Sastre, S. & Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *FAISCA: revista de altas capacidades*. 6, 3-25.

<https://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS9898110003A>

Sastre-Riba, S. & Viana-Sáenz, L. (2016) Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de neurología*. 62(S01), S65-S71.

<https://www.neurologia.com/articulo/2016025>

Secretaria General Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Jefe de la Oficina Jurídica Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). *Concepto general unificado niñez y adolescencia*.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto_icbf_0027891_2010.htm

Shepard, S. J., Nicpon, M. F., Haley, J. T., Lind, M., & Liu, W. M. (2011). Masculine norms, school attitudes, and psychosocial adjustment among gifted boys. *Psychology of Men & Masculinity*, 12(2), 181–187.

Shum, G & Conde, A (2009). Género y discapacidad como moduladores de identidad. *UA Revistas Científicas. Feminismo/s*. (13), 119-132.

Sierra, O. & Ocampo, T. (2013). El papel de la memoria operativa en las diferencias y trastornos del aprendizaje escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología* 45(1), 63-79.

Tesouro, M; Palomanes, F; Bonachera, C. & Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*. (21), 211-224.

Unsworth, N. & Engle, R. (2007). On the Division of Short-Term and Working Memory: An Examination of Simple and Complex Span and Their Relation to Higher Order Abilities. *Psychological Bulletin* 133(6), 1038–1066.

- Urban, S., Van der, M. & Barisnikov, J. (2011). Development of the ability to inhibit a prepotent response: Influence of working memory and processing speed. *British Journal of Developmental Psychology* 29, 981-998.
- Valadez, M., Betancourt, J., & Zabala, M. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención* (2.^a ed.). Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Velásquez, A. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. *El ágora USB Revista de Ciencias sociales*. 7 (2), 85-107.
- Vera, N. J. A. & Valenzuela, M. J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282.
<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/03.pdf>
- Vidal, S. (1998). Aspectos éticos de la investigación en seres humanos. In: J. Sabulsky, *Investigación científica en Salud-Enfermedad*. Córdoba: Kosmos, pp.243-273.
- Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2015). A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non-identified Israeli students. *High Ability Studies*, 26(2), 211–226.