

LA DETECCIÓN DE ALTAS CAPACIDADES POR PARTE DE LOS PROGENITORES, ¿ES EXACTA SU APRECIACIÓN?

THE DETECTION OF HIGH CAPACITIES BY PARENTS, IS THEIR APPRECIATION ACCURATE?

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA¹,
JULIÁN BETANCOURT MOREJÓN¹, AFRICA BORGES DEL ROSAL¹
Y GRECIA EMILIA ORTÍZ CORONEL¹

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., Borges del Rosal, A. y Ortiz Coronel, G. E. (2020). La detección de altas capacidades por parte de los progenitores, ¿Es exacta su apreciación? [The Detection of High Capacities by Parents, is their Appreciation Accurate?]. *Acción Psicológica*, 17(1), 117–132. <https://doi.org/10.5944/ap.17.1.27411>

Resumen

La detección del alumnado de altas capacidades es el primer paso para poder iniciar el proceso, dando paso posteriormente a un diagnóstico de altas capacidades y la propuesta de respuesta educativa adaptada a sus capacidades y necesidades. En el presente estudio se comparan mediante metodología cualitativa los criterios de los progenitores para considerar que su hijo o hija posee altas capacidades intelectuales, comparando las respuestas dadas por aquellos que creyeron que sus hijos tenían alta

inteligencia (puntuación de CI igual o menor a 116) frente a los que la puntuación de inteligencia de sus hijos es superior a un CI de 130. Las respuestas se han analizado con el software ALCESTE, que analiza las co-ocurrencias por cercanía, mediante el estadístico Ji cuadrado. En ambos grupos se dan tres clases, con diferentes contenidos, coincidiendo ambos en la facilidad para resolver problemas o razonar, pero mientras en el primer grupo se basan en aspectos más relativos al entorno docente (detección por el profesorado o aburrimiento), los del grupo de mayor CI se basan en el conocimiento de su mayor puntuación y en la asistencia previa a programas

Correspondence address [Dirección para correspondencia]: María de los Dolores Valadez Sierra. Instituto de Psicología y Educación Especial, Depto. de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.

Email: doloresvaladez@yahoo.com.mx

ORCID: María de los Dolores Valadez Sierra (<https://orcid.org/0000-0003-2741-2657>), Julián Betancourt Morejón (<https://orcid.org/0000-0002-3601-2674>), Africa Borges del Rosal (<https://orcid.org/0000-0001-8267-4401>) y Grecia Emilia Ortiz Coronel (<https://orcid.org/0000-0003-0365-1186>).

¹ Universidad de Guadalajara, México

Recibido: 8 de abril de 2020.

Aceptado: 23 de mayo de 2020.

para sobresalientes. Se concluye la importancia informar a la población de progenitores sobre indicadores contrastados de la existencia de altas capacidades.

Palabras clave: Altas Capacidades; detección; progenitores.

Abstract

Nomination of students with high abilities is the first step to be able to start the process, giving way later to a diagnosis of high capacities and the proposal of educational response adapted to their capacities and needs. In the present study, the criteria of the parents are compared by qualitative methodology to consider that their son or daughter has high intellectual abilities, comparing the answers given by those who believed that their children had high intelligence (IQ score equal to or less than 116), against which the intelligence score of their children is higher than an IQ of 130. The answers have been analyzed with the software ALCESTE, which analyzes the co-occurrences by proximity, using the statistic J_i square. In both groups, three classes are given, with different contents, both coinciding in the ease of solving problems or reasoning, but while in the first group they are based on aspects more related to the teaching environment (detection by teachers or boredom), those of the group with the highest IQ are based on knowledge of their higher score and previous attendance at programs for outstanding. We conclude that it is important to inform the parent population about contrasting indicators of existence of high capacities.

Keywords: ability; nomination; parents.

Introducción

Hoy en día se cuenta con diversidad de modelos que explican las altas capacidades, estos modelos van desde los tradicionales hasta los socioculturales. Dentro de los socioculturales se encuentra el Modelo Comprehensivo de Desarrollo del Talento (Gagné, 2015). En este modelo se describen las bases biológicas y los catalizadores ambien-

tales e intrapersonales que influyen en la conformación de las habilidades naturales donde la maduración y el aprendizaje informal tienen un rol fundamental. Estas habilidades naturales pueden ser mentales (intelectual, creativa, social y perceptual) y físicas (muscular y control motor). Por otra parte se tienen los talentos o competencias que son habilidades sistemáticamente desarrolladas y donde intervienen nuevamente los catalizadores ambientales e intrapersonales. El desarrollo del talento, es decir el tránsito entre las habilidades naturales a el talento se da por tres elementos importantes: el tipo de actividades, la inversión y los niveles de progreso. En esta compleja coreografía todos los elementos interactúan entre sí.

Este modelo nos permite comprender que las habilidades naturales no se reducen a la inteligencia sino a la creatividad, a las habilidades sociales y perceptuales, pero además nos permite comprender el papel tan importante que juegan otros elementos como es el ambiente, la motivación, la personalidad entre otros. Aspectos que deben ser tomados en cuenta a la hora de la identificación de estos alumnos.

Tener una definición precisa de altas capacidades es un tanto difícil, pues hay diversos conceptos que se refieren a una misma entidad. Si bien hay muchos enfoques para definir al alumnado más capaz, se puede conceptualizar la alta capacidad como una potencialidad intelectual elevada y configurada multidimensionalmente, lo que lleva a que la persona tenga un funcionamiento cognitivo elevado (Sastre-Riba, 2008) y por ende necesita recibir una respuesta educativa específica para el desarrollo de sus potencialidades (Martín-Lobo et al., 2018).

En este trabajo retomamos la definición que presentan Covarrubias y Marín (2015), quienes mencionan que el concepto de altas capacidades se refiere a aquellos que poseen tanto capacidad intelectual como otras características las cuales están por encima del promedio, es decir hay una potencialidad intelectual elevada y configurada multidimensionalmente, lo que lleva a que la persona tenga un funcionamiento cognitivo elevado (Sastre-Riba, 2008).

Si bien no hay una definición consensuada si hay características que describen a esta población y que son útiles para su identificación como son gran memoria, desa-

rrollo adelantado, gran vocabulario, creatividad, velocidad de aprendizaje, motivación, entre otras (Sánchez y Baena, 2017; Tourón, 2020). Chávez et al. (2014), mencionan a partir de un estudio que realizaron que las características de los alumnos con aptitudes sobresalientes que cursan de tercero a quinto de primaria son homogéneas pues se pueden presentar diferentes perfiles considerando la inteligencia, la creatividad, la motivación, rendimiento académico y nominación de profesores.

Estas características permiten orientar al profesorado y a los progenitores en la identificación del alumnado con altas capacidades. Para ello se identifican diversos instrumentos para recoger información de los padres sobre su hijo con altas capacidades. Generalmente estos instrumentos tienen características descritas por diversos autores y donde los padres solo señalan si esta característica está o no presente en su hijo (Sahuquillo et al., 2016).

El proceso para iniciar la respuesta educativa del alumnado de altas capacidades tiene dos fases: una primera de detección, seguido de un proceso más formal de identificación. El proceso de detección, puede ser informal o formal. En el proceso informal participan tanto los profesores como los padres donde señalan la probable presencia de alta capacidad en el alumnado (Rubenstein y Ridgley, 2017; Zaia et al., 2018). En el proceso formal se utilizan cuestionarios o formatos que cumplimentan tanto los profesores como los progenitores (Franklin et al., 2016; Ramos y Chiva, 2018; Sánchez y Baena, 2017). Este proceso formal es fundamental para continuar con el proceso posterior de identificación, con fines de confirmación de la presencia de alta capacidad (Johnsen, 2009), que es necesaria para poder ofrecerle oportunidades y recursos acorde a sus características (Renzulli y Dai, 2003) y, por lo tanto, es un aspecto prioritario, donde se requiere el apoyo tanto de los servicios de orientación como de la participación de los padres (Belur y Oguz-Durán, 2017; Covarrubias y Marín, 2015).

Dado el papel que los progenitores juegan en la detección, sea formal o informal, diversos autores señalan la relevancia que tiene la familia en este proceso (Bloom, 1985; Casado 2008; Pontón y Fernández, 2001; Vaca et al., 2015), sobre todo porque proporcionan información valiosa que no es observada en el ámbito escolar (Fernán-

dez, 2013; Sahuquillo et al, 2016). De esta forma, los progenitores son considerados como una fuente de información valiosa, ya que tiene un conocimiento de las capacidades de sus hijos y de las dificultades a las que se enfrentan (Gürten et al., 2017).

A pesar de este conocimiento sobre sus hijos o hijas, Chan (2000) señala que se debe tener precaución en tomar en cuenta la opinión de los padres, ya que estos podrían sobrestimar las habilidades de sus hijos, ya que pueden tener ideas erróneas o temores sobre la alta capacidad, lo que pueden conducirles a tener una idea un tanto distorsionada de las características de un niño con altas capacidades, y por lo tanto, hacer una detección errónea (Borges et al., 2006). En un reciente estudio (Tambasco et al., 2019), tomando en cuenta el número de estudiantes llevados a evaluar a una consulta privada especializada en el diagnóstico de altas capacidades, se comprobó que sólo en un 59 % de ellos se confirmó el diagnóstico.

Las repercusiones de los errores de detección son varios. En primer lugar, cuando esto ocurre con el profesorado, que tiende a confundir altas capacidades con alto rendimiento (Peña et al., 2003), puede no considerarse para el ulterior diagnóstico a alumnos o alumnas que tienen altas capacidades. En el caso de los progenitores, sus expectativas erróneas llevan a gasto económico, en el caso de diagnósticos en consulta privada, o de consumir tiempo y esfuerzo tanto del escolar como de los equipos de orientación (Belur y Oguz-Durán, 2017). Por tanto, parece fundamental analizar qué indicadores llevan a los progenitores a pensar que su hijo o hija tiene alta capacidad intelectual.

El objetivo de la presente investigación es comparar los criterios aportados por los progenitores para la detección de alumnado de altas capacidades, diferenciando entre progenitores cuyos hijos en las pruebas psicológicas de inteligencia no confirman alta capacidad de aquellos cuyo CI es igual o superior a 130.

Método

Se llevó a cabo un estudio con metodología cualitativa, con un procedimiento informatizado de análisis de datos

Tabla 1.*Variables descriptivas del alumnado de altas capacidades.*

| CI | Sexo | Edad | | | | | | | Total |
|---------|------|------|---|---|---|---|----|----|-------|
| | | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| 130-134 | M | 6 | 5 | 6 | 5 | 3 | | 3 | 28 |
| | F | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | | 0 | 10 |
| 135-139 | M | 3 | 3 | 9 | 1 | 0 | 5 | 1 | 22 |
| | F | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 13 |
| 140-144 | M | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | | 11 |
| | F | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | | 4 |
| 145-149 | M | | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | | 7 |
| | F | | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 2 |
| 150 | M | | | 1 | 1 | | | | 2 |

Nota: M = Masculino; F = Femenino.

lingüísticos, estudiando los mundos lexicales a través de las co-ocurrencias de los enunciados simples de un texto (De Alba, 2004).

Participantes

Los informantes de este estudio formaban parte de los progenitores que solicitaron diagnóstico de altas capacidades para sus hijos o hijas de todos los niveles de primaria, con objeto de, en caso de ser seleccionados, integrarse a un centro educativo que iba a iniciar el curso 2017-2018, para a alumnado de altas capacidades en sistema de agrupamiento. Aunque el número inicial de alumnado solicitante fue de 1212, para el presente trabajo se tomaron en

cuenta las respuestas dadas por los progenitores de hijos cuya puntuación en CI fue de 116 o menor, para el grupo 1, o de más de 130 en el segundo grupo. El rango de edad estaba entre 5 y 11 años.

El número de participantes en el grupo de altas capacidades fue de 97, de los que 68 eran varones, teniendo una media de edad de los hijos de 7.4 (DT = 1.74). En la Tabla 1 se presentan los datos descriptivos por sexo, edad y rango de CI.

El número de participantes en el grupo control, cuyo CI era de 116 o inferior, fue de 87, de los cuales 70 eran varones, con una edad media de 6.92 (DT = 1.41). En la Tabla 2 se presentan los datos descriptivos por sexo, edad y rango de CI.

Tabla 2.*Variables descriptivas del alumnado del grupo normativo*

| CI | Sexo | Edad | | | | | | | Total |
|----------|------|------|----|----|---|---|----|----|-------|
| | | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| Hasta 99 | M | 1 | 5 | 2 | | | | | 8 |
| | F | | | | | | | | 8 |
| 100-104 | M | | 3 | 3 | 1 | 1 | | | 8 |
| | F | | 0 | 1 | 0 | 1 | | | 2 |
| 105-109 | M | 3 | 7 | 9 | 2 | 1 | 1 | | 23 |
| | F | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | | 6 |
| 110-114 | M | 3 | 5 | 7 | 0 | 1 | 2 | 2 | 20 |
| | F | 0 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| 115-116 | M | 10 | 21 | 23 | 3 | 7 | 4 | 2 | 70 |
| | F | 0 | 6 | 9 | 1 | 1 | 0 | 0 | 17 |

Nota: M = Masculino; F = Femenino

Instrumentos de evaluación

Para la determinación del CI se utilizó la Escala de Inteligencia de Wechsler correspondiente al nivel de edad en cada caso (WPPSI III (2005), para alumnado menor a seis años de edad y WISC-IV (2010), con edad igual o mayor a seis años de edad). En el caso del WPPSI III los promedios de los cocientes de fiabilidad oscilan entre 0.87 y 0.94, en tanto que para el WISC-IV, los cocientes de fiabilidad de la prueba estandarizada en México oscilan entre 0.75 y 0.91.

Para saber los criterios que hicieron pensar a los progenitores que sus hijos o hijas tenían alta capacidad, se hizo una pregunta abierta (“Explique brevemente qué le ha hecho pensar que su hijo o hija tiene altas capacidades intelectuales”), que iba incluida en un cuestionario que debían de rellenar los progenitores del alumnado aspirante a ingresar a dicho centro y donde se pedía información sociodemográfica.

Procedimiento

La selección de alumnado tuvo en cuenta al alumnado con mayor inteligencia, que se diagnosticó con un procedimiento de criba, para poder elegir a los 30 alumnos o alumnas para primero de primaria y 15 alumnos para cada grado escolar de segundo a sexto de primaria CI igual o mayor a 130. En una primera fase, el alumnado de forma colectiva y con la presencia de evaluadores expertos, completó el test de inteligencia Raven Escala Coloreada (para alumnado de 5 a 7 años de edad) o Escala General (para alumnado de 8 a 112 años de edad), según correspondía. Sus progenitores completaban un cuestionario de preocupaciones parentales (Flores y Valadez, 2017). Si su puntuación estaba por encima del percentil 90, completaban otro conjunto de pruebas, tanto de inteligencia (WPPSI III ó WISC-IV, 2007), como de creatividad (CREA, Corbalán et al., 2003 o PIC-N, Artola et al., 2003) o de adaptación personal o social (BAS 1 y 2, Silva y Martorell, 1989). En esa segunda fase el alumnado con mayor puntuación en inteligencia fue seleccionado para integrarse en el centro, siendo elegidos un total de 105.

Para el presente estudio se tomaron en cuenta las respuestas de los progenitores en los dos grupos mencionados (CI de 116 o menor o bien CI de 130 o mayor).

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con el software ALCESTE (Análisis Lexical de Coocurrencias en Enunciados Simples de un Texto; Reinert, 2001), que usa procedimientos estadísticos para extraer la información esencial de un texto, de tal forma que permita extraer la información esencial del mismo, cuantificando sus estructuras léxicas más fuertes, agrupando la co-ocurrencia, esto es, asociación por proximidad, de diversas palabras (sustantivos, adjetivos o verbos) mediante el estadístico Ji cuadrado, con el objetivo de diferenciar el mundo lexical más significativo. La unidad de análisis es la Unidad de Contexto Elemental (UCE), que se corresponde con la idea de una frase o un conjunto de entre ocho y 20 palabras (De Alba, 2004). Una de las ventajas de este enfoque es que evita la subjetividad que supone la construcción de categorías por parte del investigador, al ser el programa informático quien establece las conexiones usando procedimientos estadísticos (Bauer, 2003). Este procedimiento analítico ha tenido un amplio uso en diversas áreas de la Psicología (Parrello y Osorio-Guzman, 2013; Torres y Maia, 2009), incluyendo la investigación en altas capacidades (Courtinat-Camps et al., 2017; Villate y De Leonardis, 2012).

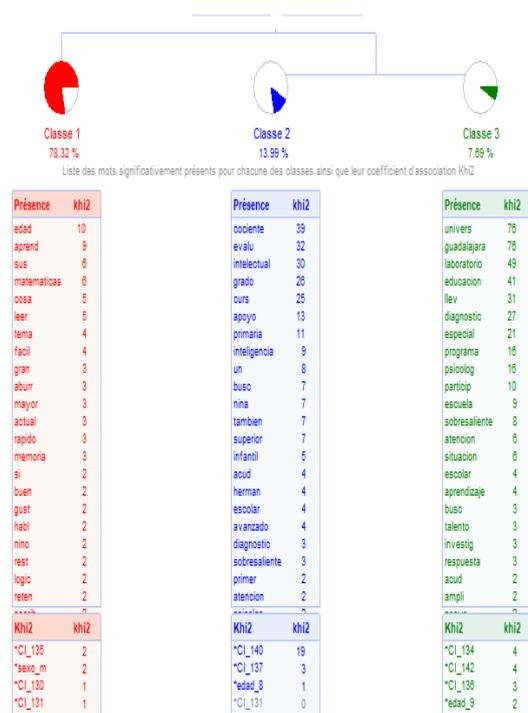
Resultados

Progenitores con alumnado de CI de 116 o inferior

El análisis de los textos mediante el software ALCESTE (Reinert, 2001) permitió clasificar el 71 % del corpus, lo que corresponde a una pertinencia del análisis elevado. Arroja tres clases, estando la primera conectada con las otras dos y éstas entre sí, como se puede ver en la Figura número 1.

Figura 2.

Dendrograma de los criterios de detección de los progenitores con alumnado cuyo CI es de 116 o inferior.



La clase 1 reúne al 78.32 % del corpus, con 112 UCEs. La palabra más representativa es *edad*, y se puede denominar Facilidad para Aprender. Las frases cuyo valor de ji cuadrado es mayor se presentan abajo:

“Aprende con facilidad”.

“Facilidad para convivir con personas de mas edad que el”.

La segunda clase representa el 13,99% del corpus, agrupando 20 UCEs y se puede denominar Alto Cociente Intelectual. La palabra más representativa es cociente:

“En la familia materna, un primo hermano que cursa segundo de secundaria fue canalizado por la secretaria de educación pública a atención especial desde primero de primaria por un cociente de inteligencia alto”.

“Y por parte de la madre en la infancia también se diagnosticó con cociente de inteligencia alto, en ambos casos se resolvió adelantando de grado escolar tres años”.

La clase 3 es la que menor porcentaje de corpus agrupa, siendo solo un 7.69 %, que representa 11 UCEs, siendo la palabra más representativa *univers*. En este caso, la clase se puede denominar Asistencia a Programas Para Sobresalientes. Las frases que ejemplifican esta clase se presentan a continuación:

“En el laboratorio de psicología y educación especial de la universidad de Guadalajara le aplicaron diversos exámenes determinando que su cociente intelectual es de 149 puntos”.

“Participa programa del laboratorio de psicología y educación especial de la universidad de Guadalajara, aprendizaje rápido, vocabulario amplio, facilidad de palabra y hablar en público”.

Discusión

La detección de alumnado de altas capacidades es un aspecto clave para los pasos posteriores de identificación y diagnóstico de este alumnado, de cara a recibir posteriormente la adecuada respuesta educativa.

Profesorado y progenitores son quienes más frecuentemente realizan la detección. En el caso de los primeros, la falta de una adecuada formación carente de sesgos es fundamental para poder seleccionar de forma fehaciente al alumnado que debe ser diagnosticado. Lamentablemente, la formación del profesorado en el tema de las altas capacidades es muy mejorable (Valadez, et al, 2016; Valadez, Zambrano y Borges, 2019) y en ocasiones solo detectan al alumnado con talento académico, que no es equivalente a alta capacidad. Esto se pone de manifiesto en este estudio, pues una de las clases (la segunda del grupo de progenitores de niños de inteligencia normal) que aparecen, han llevado a sus hijos o hijas a evaluar porque el profesorado así se lo ha señalado. Una vez más, estos resultados ponen de manifiesto la importancia de una formación feraz y ade-

cuada para el profesorado, que evite no considerar la alta capacidad si el rendimiento académico no es superior.

En el grupo de progenitores de niños y niñas con inteligencia normativa, se dan dos agrupamientos: la primera clase, que es la que explica menos corpus, se relaciona con aspectos relativos al estudiante: su capacidad para resolver problemas, mientras que las otras dos clases se conectan entre sí y se refieren al contexto educativo: detección por parte del profesorado o el muy mencionado tema del aburrimiento. A este respecto, este dato, que es común en la literatura de altas capacidades (Bain, Bliss, Choate & Sager, 2007; Kanevsky & Keighley, 2003; Lindbom-Cho, 2013), y que se explica por una mayor velocidad de aprendizaje que hace que contenidos repetitivos lleven al aburrimiento, no parece, a la luz de estos resultados, ser definitiva para el alumnado con capacidad superior. De ahí la importancia de estudios rigurosos con grupos de control, que permitan delimitar fehacientemente características diferenciadoras.

En lo que respecta a los criterios que manejan los progenitores del alumnado bien detectado, es importante señalar que la primera clase aglutina casi todas las respuestas, enfatizando características funcionales del alumnado, su facilidad para aprender. Curiosamente la clase 1 del otro grupo señala algo parecido, pero con un matiz: es su capacidad para resolver problemas. Es posible que en este caso jueguen connotaciones más académicas. No obstante, en el grupo de alta capacidad, además, es la clase más representativa, lo que conlleva que es la aglutina más cantidad de respuesta, por lo que parece una característica común detectada por los progenitores. La literatura avala esta mayor facilidad de aprendizaje en diversos estudios neuropsicológicos (Sastre-Riba, 2008, 2012; Vaivre-Douret, 2011).

Las otras dos clases se enlazan en lo que podrían ser indicadores externos: tanto la seguridad de un cociente intelectual superior (clase 2), como la asistencia a programas específicos para altas capacidades (clase 3). Estas dos clases parecen señalar la existencia de un diagnóstico previo y, por tanto, no son criterios de detección, sino una información ya contrastada.

Este estudio se ha realizado en un entorno concreto, esto es, durante un proceso de selección de alumnado de altas capacidades para ingresar en un centro de agrupamiento por capacidad. Evidentemente, los progenitores acudieron al proceso de selección en la idea de que sus hijos podrían ser seleccionados. Sería conveniente replicar estos estudios en otro proceso de selección para determinar si aparecen indicadores similares.

Dada la relevancia de la exactitud de la detección, como se ha señalado, es conveniente replicar estudios de este tipo en otros países y contextos, si bien parece que los progenitores no son tan exactos al valorar la capacidad de sus hijos como sería preciso (Tambasco et al., 2019). Más estudios sobre detección, tanto de profesorado como de progenitores, contribuirá a un mayor conocimiento de lo que son las altas capacidades y ayudará a las personas relevantes del entorno de este alumnado a empezar el proceso que lleve a una adecuada respuesta educativa. Lamentablemente, aunque en gran cantidad de países hay legislación que regula el proceso a seguir para cubrir las necesidades docentes de este alumnado, todavía siguen siendo los progenitores, en muchos casos, quienes tienen que urgir a los equipos de orientadores para que realicen la identificación y el diagnóstico definitivo.

Agradecimientos

Se le agradece a las personas que apoyaron o colaboraron con la investigación, así como agradecer y mencionar a las instituciones, empresas u organizaciones que apoyaron con algún recurso para el desarrollo del proyecto.

Referencias

- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J., Mosteiro, P. y Barraca, J. (2003). Prueba de Imaginación creativa para niños (PIC-N). TEA.
- Bain, S., Bliss, S., Choate, S. y Sager, K. (2007). Serving Children who are Gifted: Perceptions of Undergraduates Planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450–478.
- Bauer, M. W. (2003). Análisis de textos asistidos con programas computacionales [Analysis of Texts Assisted with Computer Programs]. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 3, 101–111.
- Belur, A. y Oguz-Duran, N. (2017). Parents' Guidance Resources during the Identification Process for the Gifted and Talented Students at the Sanliurfa BILSEM. *Universal Journal of Educational Research*, 5(8), 1288–1299. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050802>
- Bloom, B. (1985). *Developing Talent in Young People*. Ballantine Books.
- Borges, A., Hernández, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados [Parental Behaviors in Gifted Families]. *Faisca*, 11(13), 48–58.
- Casado, M. (2008). Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales [Identification of the student with high intellectual abilities]. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 1-15.
- Corbalán, F., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Limiñana, R. (2003). *Prueba de Imaginación Creativa para niños (CREA)*. TEA.
- Covarrubias, P. y Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. Análisis de diversas variables para su identificación [Evaluation of the Proposed Intervention For Gifted: Case Chihuahua, Mexico]. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1–32. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>
- Chan, D. (2000). Exploring Identification Procedures of Gifted Students by Teacher ratings: parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11(1), 69–82.
- Courtinat-Camps, A., Massé, L. Léonardis, M. y Capdevielle-Mougnibas, V. (2017). The Heterogeneity of Self-Portraits of Gifted Students in France. *Roepers Review*, 39, 24–36. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1247396>.
- Chávez, I., Zacatelco, F. y Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación [Who are Students with Outstanding Ability? Analysis of Different Variables for Identification]. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1–32.
- De Alba, M. (2004). El método de ALCESTE y su utilización al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la Ciudad de México. *Textes sur les Représentations Sociales*, 13, 1.2–1.20.
- Fernández, I. (2013). *¿Son los padres y profesores buenos detectores de las altas capacidades intelectuales de los alumnos?* [Trabajo fin de Master, Universidad Internacional de la Rioja]. UNIR Archivo Digital. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2077/2013_10_10_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flores, J. F. y Valadez, M. D. (2017). *Cuestionario de preocupaciones parentales*. Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

- Franklin, J., Yahnke, S. y Honeck, E. (2016). *Teaching Gifted Children in Today's Preschool and Primary Classrooms*. Free Spirit Publishing.
- Gagne, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD [From Genes to Talent: The DMGT/CMTD Perspective]. *Revista de Educación*, 368, 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>.
- Guenther, Z. G. (2013). *Identificacao de alunos dotados e talentosos. Metodologia CEDET*. Versao 2012. CEDET.
- Gürten, E., Yurtcu, M. y Turan, S. (2017). A Study on Determining the Needs of Gifted Individuals Based on Parental Views. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 193-207. <https://doi.org/10.15503/jecs20172.193.207>
- Johnsen, S. K. (2009). Best practices for identifying gifted students. *Principal*, 88(5), 8-14.
- Kanevsky, L. y Keighley, T. (2003). To Produce or not to Produce? Understanding Boredom and the Honor in Underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>
- Lindbom-Cho, D. (2013). "I'm Bored!": Spring Fever and the Gifted Child. *Parenting for High Potential*, 2(5), 8-9.
- Martín-Lobo, P., Pradas, S. y Navarro, E. (2018). Estudio de la aplicación de programas de alto rendimiento para alumnos con altas capacidades [A study of the Application of High Achiever Programs for Gifted Students]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 447-476.
- 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*. Bogotá.
- Parrello, S. y Osorio-Guzmán, M. (2013). Reconstrucción narrativa de una experiencia de hospitalización [Narrative Reconstruction of a Hospitalization Experience]. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(2), 177-192.
- Peña, A., Martínez, R., Velázquez, A., Barriales, M. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.
- Pontón, M. L. y Fernández, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de familias y educadores [Educational Problems regarding Gifted Students. Analysis of Families and Educators' Perception]. *REOP*, 12(22), 223-245. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.12.num.22.2001.11348>
- Ramos, G. y Chiva, I. (2018). Identificación-Detección de los estudiantes de altas capacidades. En G. Ramos Santana e I. Chiva Sanchis (Coord.), *Altas Capacidades: identificación-detección, diagnóstico e intervención*. Brief.
- Raven J. C., Court, J. H. y Raven, J. (1993). *Test de matrices progresivas escalas coloreada, general y avanzada, manual [Standard, Colored, Advanced and Progressive Matrices, Manual]*. Paidós.
- Reinert M. (2001) Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; application aux "Rêveries du promeneur solitaire. *Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, 49, 32-36.
- Renzulli, J. S. y Dai, D. Y. (2003). Education of the gifted and talented. En J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2ª ed.). Macmillan Reference.

- Rubenstein, L. y Ridgley, L. (2017). Unified Program Design. *Organizing Existing Programming Models, Delivery Options, and Curriculum, Gifted child today*, 40(3), 163–174.
- Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez, A. y Camino de Salinas, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades [Parenting Skills in the Field of Identification/Evaluation of the High Capacity]. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 20(1), 200–217.
- Sánchez, A. y Baena, M. (2017). Identificación del alumno con altas capacidades intelectuales: ¿responsabilidad del maestro o del departamento de orientación educativa y psicopedagógica? [Identification of Gifted Students: Responsibility of the Teacher or of the Department of Educational and Psicopedagogic Guidance?]. *Revista Aula de Encuentro*, 19(1), 69–91.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial [High Ability Children and their Differential Cognitive Functioning]. *Neurología*, 46 (Supl 1), S11–S16.
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva [High Intellectual Capacity: Perfectionism and Metacognitive Regulation]. *Revista de Neurología*, 54(Supl 1), S21–S29. <https://doi.org/10.33588/rn.54S01.2012011>
- Silva, F. y Martorell, M. (1989). *Batería de Socialización* (BAS 1 y 2) [Adolescent Socialization Battery (BAS-1, BAS-2)]. TEA.
- Sahuquillo, P.; Ramos, G., Pérez, A. y Camino de Salinas, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades Profesorado [Parenting Skills in the Field of Identification / evaluation of the High Capacity]. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 20(2), 200–217.
- Tambasco, A., Pérez-Tejera, J., Curvelo, S., Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2019, junio). Falsos positivos en la identificación de altas capacidades intelectuales [comunicación]. *IV Jornadas Internacionales sobre Panorámica de Intervención en Altas Capacidades*. Tenerife (España).
- Torres, L. y Maia, E. (2009) Percepción de las madres acerca del contenido de la información del diagnóstico del Síndrome de Down [Mothers Perception about Information Content in Down syndrome diagnosis]. *Revista Chilena de Pediatría*, 80(1), 39–47. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062009000100005>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación [Gifted Students in the Spanish Education System: Reflections on Conceptualization and Identification Issues]. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15–32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Vaca, S., Álvarez-González, B. y Paladines, M. B. (2015). Los padres también cuentan. Validación del cuestionario “Conociendo a tu hijo, tu hija”: identificación de niños(a)s de 9 a 10 años con altas capacidades [Parents Matter: Validating the Questionnaire “Knowing your Child”. Identifying Children with High Intellectual Abilities aged 9 to 10 years]. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ*, 23(89), 795–829. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400001>
- Valadez, M. D., López, G., Borges, A., Zambrano, R., Galán, M., De Alba, E. y Betancourt, J. (2016). Evaluación de la propuesta de intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos implementada en escuelas primarias de México. En M. D., Valadez., G., López., A., Borges, A., J., Betancourt y R. Zambrano, *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación [Intervention Programs for Gifted Children and their Evaluation]* (pp. 189–207). Manual Moderno.

- Valadez, M. D., Zambrano, R. y Borges, A. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *Talíncrea*, 5(10), 36–48.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*, 2011, Artículo 42029 <https://doi.org/10.1155/2011/420297>.
- Villate, A. y De Leonardis, M. (2012) “Qui suis je?” Quelques spécificités du discours sur soi à l’adolescence chez les sujets à haut potentiel intellectuel [“Who am I?” Some characteristics of the Discourse of self among Gifted Teenagers]. *Neuropsychiatrie de l’Enfance et de l’Adolescence*, 60, 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.09.002>
- Wechsler, D. (2005). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI-III)* [Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-III)]. Manual Moderno.
- Wechsler, D. (2010). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC-IV)* [Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV)]. Manual Moderno.
- Zaia, P., Nakano, T. C. y Peixoto, E. M. (2018). Scale for Identification of characteristics of Giftedness: Internal structure analysis. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(1), 39–51. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100005>

THE DETECTION OF HIGH CAPACITIES BY PARENTS, IS THEIR APPRECIATION ACCURATE?

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA

EXTENDED SUMMARY

Introduction

A person can be defined as having high intellectual capabilities when they possess both intellectual capacity and other characteristics which are above average, that is to say there is a high intellectual potential and configured multidimensional (Covarrubias & Marín, 2015), which leads to the person having a high cognitive functioning (Sastre-Riba, 2008). These characteristics help to guide teachers and parents in identifying students with high abilities.

The process to initiate the educational response of high ability students has two phases: detection and identification.

Given the role that parents play in detection, whether formal or informal, several authors point out the relevance that the family has in this process (Bloom, 1985; Casado 2008; Pontón & Fernández, 2001; Vaca et al., 2015), especially because they provide valuable information that is not observed in the school setting (Fernández, 2013; Sahuquillo et al., 2016).

Nevertheless, Chan (2000) points out that caution should be taken in taking into account the opinion of parents, since they may overestimate their children's abilities, as they may have misconceptions or fears about high abil-

ity, which may lead them to have a somewhat distorted idea of the characteristics of a child with high abilities, and therefore, make an erroneous detection (Borges et al., 2006; Tambasco et al., 2019). These errors of detection have consequences. Parents' false expectations lead to the diagnosis of children without high capacities, which is a waste of time and money (Belur & Oguz-Duran, 2017).

The objective of the present investigation is to compare the criteria provided by the parents for the detection of high ability students, differentiating between parents whose children in the psychological intelligence tests do not confirm high ability from those whose IQ is equal to or higher than 130.

Method

A study was carried out using qualitative methodology, with a computerized procedure of linguistic data analysis), using ALCESTE (De Alba, 2004).

Participants

The informants of this study were among the parents who requested a diagnosis of high abilities for their children at all primary levels, with the aim of, in the event of being selected, joining an educational centre that was to begin the 2017-2018 school year, for high ability students in a grouping system. The sample was 87 parents whose children were not diagnosed as high ability and 97 who had an IQ of 130 or higher.

Instruments

For the determination of the IQ, the Wechsler Intelligence Scale was used, corresponding to the age level in each case (WPPSI III (2005), for students under six years of age and WISC-IV (2010), with age equal to or greater than six years of age).

In order to know the criteria that made the parents think that their son or daughter had high capacity, an open

question was asked ("Briefly explain what made you think that your son or daughter has high intellectual capacity"), included in a questionnaire that had to be filled out by the parents of the students aspiring to enter the school.

Procedure

The selection of students took into account the most intelligent students, who were diagnosed with a screening procedure, in order to choose the 30 students for the first grade of primary school and 15 students for each grade from second to sixth grade of primary school IQ equal to or greater than 130. In the first phase, the students collectively, and with the presence of expert evaluators, completed the Raven Intelligence Test, Coloured Scale (for students from 5 to 7 years of age) or General Scale (for students from 8 to 112 years of age), as appropriate. Her parents completed a questionnaire on parental concerns (Flores y Valadez, 2017). If their score was above the 90th percentile, they completed another set of tests, both of intelligence and of creativity or of personal or social adaptation. In this second phase, the students with the highest intelligence scores were selected to be integrated into the school, and a total of 105 were chosen.

The responses of the parents in the two groups mentioned above (IQ of 116 or lower or IQ of 130 or higher) were taken into account for the present study.

Data analysis

The analysis of the data was carried out with the software ALCESTE (Lexical Analysis of Cooccurrences in Simple Statements of a Text; Reinert, 2001), which uses statistical procedures to extract the essential information from a text. The unit of analysis is the Elementary Context Unit (ECU), which corresponds to the idea of a sentence or a set of between 8 and 20 words (De Alba, 2004).

Results

Parents with students with an IQ of 116 or below

The analysis of the texts using the ALCESTE software (Reinert, 2001) made it possible to classify 71% of the corpus, which corresponds to a high level of relevance of the analysis. It throws up three classes. Class 1 groups 26.83 % of the corpus, it can be called Problem Solving Facility. Below are two examples of phrases in this class:

“Has the ability to solve mathematical problems, is able to understand and learn historical moments, and has a high IQ”.

“Facility for logical mathematical processing”.

The second class represents 32.93 % of the corpus, it can be called Detection by Teachers. The first two sentences of this class are shown below:

“The teachers have mentioned that she is a girl with very high intellectual capacities, with excellent grades and she learns quite well, fast and stands out from her classmates in all academic areas”.

“Her teacher told me that she noticed the capacity of understanding and reasoning of the older child of her age”.

Finally, the third class, which can be called Boredom, is the one that explains the highest percentage of corpus (40.24 %). The most representative word is already. The sentences with the highest chi-square value are shown below:

“Is interested in learning more and more, sometimes he says he gets bored because he already knows that”.

“Now that he's in the first grade of primary school, he's bored, tends to look for other activities in the classroom, learns fast, knows how to add, and I think he's ahead of his grade”.

Parents with an IQ of 130 or higher

The responses given by parents whose children have an IQ of 130 or higher also produced three classes. As in the previous case, class 1 connects with classes 2 and 3, which are in turn related to each other, although in this case the first class is the one that has the greatest relevance. Class 1 comprises 78.32 % of the corpus, it can be called Ease of Learning. The sentences with the highest chi-square value are presented below:

“Learn with ease”.

“Ease of living with people who are older than him”.

The second class represents 13.99% of the corpus, and can be called High IQ. The most representative word is quotient:

“In the maternal family, a first cousin who is in the second year of secondary school was referred by the secretary of public education to special attention from the first year of primary school because of a high IQ.

“And on the mother's side in childhood was also diagnosed with high IQ, in both cases it was resolved by advancing the school grade by three years”.

Class 3 can be referred to as Outstanding Program Attendance. The phrases that exemplify this class are presented below:

“In the laboratory of psychology and special education of the University of Guadalajara they applied to him diverse tests determining that its intellectual quotient is of 149 points”.

“Participates in the program of the psychology and special education laboratory of the University of Guadalajara, fast learning, wide vocabulary, ease of speech and public speaking”.

Discussion

The detection of high capacity students is a key aspect for the subsequent steps of identification and diagnosis of this student body, in order to receive the appropriate educational response.

Teachers and parents are the ones who most frequently perform the screening. Unfortunately, teacher training in the area of high skills can be greatly improved and sometimes they only detect students with academic talent, which is not equivalent to high ability. This is evident in this study, since one of the classes (the second of the group of parents of children of normal intelligence) that appear, have taken their children to evaluate because the teachers have pointed it out to them. Once again, these results show the importance of a fertile and adequate training for teachers, which avoids not considering high capacity if the academic performance is not higher.

In the group of parents of children with normative intelligence, there are two groupings: the first class, which explains less corpus, is related to aspects related to the student: his or her ability to solve problems, while the other two classes are connected to each other and refer to the educational context: detection by teachers or the much mentioned issue of boredom. In this regard, this fact, which is common in the literature of high ability (Bain et al., 2007; Kanevsky & Keighley, 2003; Lindbom-Cho, 2013), and which is explained by a greater speed of learning that makes repetitive content lead to boredom, does not seem, in the light of these results, to be definitive for students with superior ability. Hence the importance of rigorous studies with control groups that make it possible to clearly define differentiating characteristics.

With regard to the criteria used by the parents of well-detected students, it is important to note that the first class brings together almost all the responses, emphasizing functional characteristics of the students, their ease of learning. Interestingly, the other group's Class 1 points to something similar, but with a nuance: it is their ability to solve problems. It is possible that in this case they play with more academic connotations. However, in the high capacity group, it is also the most representative class, which means that it is the one that gathers the most re-

sponse, so it seems to be a common characteristic detected by the parents. The literature supports this greater ease of learning in various neuropsychological studies (Sastre-Riba, 2008, 2012; Vaivre-Douret, 2011).

The other two classes are linked in what could be external indicators: both the assurance of a higher IQ (class 2), and attendance at specific programs for high abilities (class 3). These two classes seem to indicate the existence of a previous diagnosis and, therefore, are not detection criteria, but already contrasted information.

This study has been carried out in a specific environment, that is, during a process of selection of high capacity students to enter a capacity grouping centre. Obviously, parents went through the selection process with the idea that their children could be selected. It would be useful to replicate these studies in another selection process to determine if similar indicators appear.

Given the importance of the accuracy of detection, as noted, it is appropriate to replicate studies of this type in other countries and contexts, although it appears that parents are not as accurate in assessing the capacity of their children as they should be (Tambasco et al., 2019). More studies on detection, both of teachers and of parents, will contribute to a greater knowledge of what high capacities are and will help the relevant people in the environment of these students to begin the process that leads to an adequate educational response. Unfortunately, although in many countries there is legislation regulating the process to be followed in order to cover the teaching needs of this student body, it is still the parents, in many cases, who have to urge the teams of counsellors to carry out the identification and definitive diagnosis.

