



El Género y la Percepción de las Inteligencias Múltiples. Análisis en Función del Informante

Trinidad García, Estrella Fernández, Almudena Vázquez, Patricia García y Celestino Rodríguez

Universidad de Oviedo, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:
Recibido el 6 de marzo de 2017
Aceptado el 7 de septiembre de 2017

Palabras clave:
Inteligencias múltiples
Capacidad intelectual
Género
Informantes

R E S U M E N

Este estudio analiza las diferencias de género en inteligencias múltiples según las percibe el informante (alumnado, profesorado y familias), con el fin de comprobar si empleando este tipo de medidas están patentes ciertos estereotipos de género. Se analiza además la relación entre estas inteligencias evaluadas por diferentes informantes y una medida general de capacidad intelectual. Participaron 102 estudiantes de tercero ($n = 52$) y sexto ($n = 50$) de Educación Primaria, de los cuales 60 (58.8%) eran hombres y 42 (41.2%) mujeres. Se emplearon tres versiones de un cuestionario basado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (alumnado, profesorado y familias) y la prueba factor g de Catell. Los resultados indicaron la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en la percepción de las inteligencias múltiples, así como correlaciones significativas entre estas y la capacidad intelectual general, principalmente cuando el informante era el profesorado. Se discuten las implicaciones prácticas de estos resultados.

Gender and perceived multiple intelligences. Analysis as a function of the informant

A B S T R A C T

This study analyzes gender differences in perceived multiple intelligences according to the informant (students, teachers, and families), in order to check if using this type of measures gender stereotypes concerning intelligence would appear. The relationship between these intelligences, evaluated by different informants, and a general measure of intellectual capacity was also examined. A sample of 102 students from third ($n = 52$) and sixth ($n = 50$) grade took part in the study, of whom 60 (58.8%) were boys and 42 (41.2%) were girls. Three forms of a questionnaire based on Gardner's Multiple Intelligences Theory (students, teachers, and families) and the Catell's g factor test were used. Statistically significant differences in perceived multiple intelligences were found between boys and girls. Statistically significant correlations between multiple intelligences and general intellectual capacity were also observed, and these relationships were stronger when the informant was a teacher. The practical implications of these findings are discussed.

La capacidad intelectual puede considerarse uno de los constructos más estudiados, y de los más controvertidos, en el ámbito del aprendizaje humano. El estudio de la inteligencia se ha abordado desde diferentes modelos, intentando dar respuesta al interrogante de si la inteligencia es una capacidad única, que subyace e influye en todas las actividades que realizan las personas, o si es una entidad en la que se integran distintos componentes o capacidades (Sampascual, 2002). Gardner (1983, 1999), en su Teoría de las Inteligencias Múltiples (MIT), expone que un enfoque unitario no sería justo a la hora de evaluar las distintas potencialidades del ser humano, proponiendo que cada individuo tiene diferentes fortalezas o habilidades y que po-

drían concretarse en ocho inteligencias múltiples: 1) lingüística, que representaría la capacidad de usar la palabra, oral o escrita, de manera efectiva, 2) naturalista, o la habilidad de observar los patrones y sistemas de funcionamiento en la naturaleza e identificar y clasificar objetos, 3) musical, o capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales, 4) y 5) intrapersonal e interpersonal, que representan la competencia social del sujeto, la capacidad del individuo para actuar adaptativamente en base a su propio autoconocimiento y a la habilidad de percibir y distinguir las intenciones, motivaciones y sentimientos de otras personas (estas inteligencias son englobadas dentro del concepto de inteligencia emocional, Cejudo y

Para citar este artículo: García, T., Fernández, E., Vázquez, A., García, P. y Rodríguez, C. (2018). El género y la percepción de las inteligencias múltiples. Análisis en función del informante. *Psicología Educativa*, 24, 31-37. <https://doi.org/10.5093/psed2018a4>

Financiación: Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la financiación de un proyecto del Principado de Asturias (GRUPIN14-053). Correspondencia: garciatrinidad@uniovi.es (T. García).

ISSN: 1135-755X/© 2018 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

López-Delgado, 2017), 6) lógico-matemática, que representa la capacidad de razonar y utilizar los números eficazmente, 7) viso-espacial, o la capacidad de percibir el mundo viso-espacial con precisión así como realizar transformaciones sobre esas percepciones, y 8) corporal-cinestésica, que incluye la capacidad del cuerpo para expresar ideas y sentimientos, así como utilizar las manos para transformar las cosas (Chan, 2004).

Desde la MIT se entiende que las diferentes inteligencias pueden manifestarse o no en actividades significativas, dependiendo de los diferentes factores culturales y ambientales, que pueden entrenarse, y que estas habilidades están relacionadas con la experiencia, la edad y la formación del individuo (Armstrong, Kennedy y Coggins, 2002; Furnham, 2014).

En cuanto a la medida de las IM, también se estipula que se debe ir un paso más allá, ya que las diferentes habilidades, normalmente, no se ven representadas de manera generalizada en las pruebas de capacidad estandarizadas (Llor et al., 2012). Parece que el uso de múltiples informantes puede ser una opción acertada. El uso de cuestionarios que recogen las percepciones del alumnado, maestros y familias, en relación con las diferentes capacidades, pueden ofrecer información válida sobre el perfil de habilidades de un estudiante (Chan, 2008; Llor et al., 2012; Pfeiffer, 2015). Pero hay que tener en cuenta que estos cuestionarios informan sobre la percepción que personas implicadas tienen sobre las habilidades del alumnado, que no necesariamente se corresponde con capacidades manifiestas y que puede estar influenciada por diferentes sesgos y creencias.

Investigaciones realizadas en más de 30 países indican que existe una tendencia por parte del alumnado, independientemente del género y la edad, a asignar mayores capacidades intelectuales generales a los hombres y menores a las mujeres, ya informen sobre sí mismos, sobre sus padres o sobre sus abuelos (Furnham y Wu, 2008; Pérez, González y Beltrán, 2010; Stumm, Chamorro-Premuzic y Furnham, 2009). Así mismo, cuando el foco de valoración son múltiples inteligencias, también se observa esta tendencia en cuanto a la capacidad lógico-matemática o viso-espacial, ya sea esta percepción congruente o no con las competencias reales de las personas valoradas (Chan, 2007a; Furnham y Buchanan, 2005; Hernández-Torrano, Prieto, Ferrándiz, Bermejo y Sáinz, 2013; Syzmanowicz y Furnham, 2013).

De igual modo, estas diferencias en percepciones se mantienen cuando son familiares o docentes quienes informan acerca de las capacidades de los niños o niñas. Hernández-Torrano et al. (2013) y Pérez et al. (2010) observaron diferencias estadísticamente significativas en relación con el género cuando los informantes son las madres, padres o profesores, asignando, en general, mayores puntuaciones a los hombres en inteligencia lógico-matemática y espacial y a las mujeres en algunos casos en inteligencia corporal-cinestésica, musical o social. Esta tendencia parece estar relacionada con los estereotipos de género que aún hoy se mantienen en torno a las capacidades consideradas como masculinas y femeninas, que interactúan con otras variables culturales acrecentando o reduciendo estas diferencias, como la tendencia en determinadas culturas a considerar que la inteligencia general se ve representada únicamente por capacidades lógico-matemáticas, viso-espaciales y verbales y otros factores culturales como los valores transmitidos en distintas sociedades (p. ej., humildad en la cultura asiática, arrogancia en la cultura anglosajona) (Stumm et al., 2009). Cabe destacar que en la mayor parte de las investigaciones mencionadas se ha utilizado como medida de la percepción de la inteligencia un cuestionario en el que cada participante debía situarse a sí mismo, o a los miembros de su familia de interés, en un gráfico representativo de la curva normal. Otras investigaciones, como las de Neto, Furnham y Paz (2007), no han hallado diferencias en función del género cuando son los alumnos los que informan sobre sus propias habilidades o, si se dan, son a favor de las mujeres (Furnham y Shagabudinova, 2012; Meneviş y Özad; 2014).

Asumiendo que existe cierta controversia en este sentido, el presente trabajo tiene dos objetivos. Primero, analizar las diferencias de

género en la percepción de inteligencias múltiples según el informante (alumnado, profesorado y familias), con el fin de determinar si a través del uso de otro tipo de medidas (en este caso cuestionarios), se hacen presentes los sesgos debidos a estereotipos de género. Segundo, se quiere comparar las inteligencias múltiples percibidas por los diferentes informantes (alumnado, profesorado y familias) en la relación a una medida general de capacidad intelectual. Se pretende determinar en qué grado existe correspondencia entre informantes en la valoración de las IM, así como ver la relación entre la información proporcionada por los diferentes informantes y los resultados observados a través de medidas de capacidad intelectual estandarizadas. Las hipótesis de partida serán las siguientes:

- Se encontrarán diferencias de género en las inteligencias múltiples evaluadas por los diferentes informantes, siendo las inteligencias lógico-matemática, viso-espacial y lingüística donde se sitúen las diferencias más importantes.
- Se espera encontrar cierto grado de acuerdo entre las informaciones proporcionadas por familias, alumnado y profesorado, si bien este acuerdo no será alto.

Método

Participantes

En este estudio participaron 102 estudiantes de tercer ($n = 52$, 51%) y sexto ($n = 50$, 49%) curso de Educación Primaria, procedentes del norte de España. Las edades estuvieron comprendidas entre los 8 y los 13 años ($M = 9.957$, $DT = 1.619$). No hubo diferencias estadísticamente significativas en la proporción de estudiantes de los diferentes cursos en la muestra ($p = .996$). Un total de 60 estudiantes (58.8%) eran hombres, con una media de edad de 10.05 años ($DT = 1.66$) y un CI medio de 105.93 ($DT = 16.50$). Un total de 42 (41.2%) eran mujeres, cuya media de edad fue de 9.86 ($DT = 1.57$) y de CI fue 110.85 ($DT = 16.67$). No hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de hombres y mujeres en edad ($p = .557$), ni en CI ($p = .143$). No obstante, ambas variables fueron incluidas como covariables en los análisis posteriores, con el fin de controlar su posible efecto.

Instrumentos

Se administraron dos diferentes tipos de pruebas de evaluación. Las primeras fueron cuestionarios de valoración de las inteligencias múltiples percibidas (alumnado, profesorado y familias). La segunda fue una prueba de evaluación de la capacidad intelectual general.

Para la evaluación de las inteligencias múltiples percibidas se emplearon tres cuestionarios basados en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983). Estas escalas, en sus tres versiones (alumnado, profesorado y familias) parten de la escala utilizada por Armstrong (1999) en su libro *Las inteligencias múltiples en el aula*, traducida y adaptada al español (Llor et al., 2012; Prieto y Ballester, 2003). Cada escala consta de 28 ítems tipo Likert con cuatro niveles (desde 1 = *nunca* hasta 4 = *siempre*). De los 28 ítems, cada una de las siete inteligencias evaluadas (lingüística, naturalista, musical, social, lógico-matemática, viso-espacial y corporal-cinestésica) cuenta con cuatro cuestiones. El índice de fiabilidad de las escalas de alumnado, profesorado y familias en la presente muestra fue: $\alpha = .681$, $\alpha = .956$ y $\alpha = .871$, respectivamente.

Como medida general de la capacidad intelectual se empleó el factor g (Cattell y Cattell, 1977). Este test mide la inteligencia concebida como "factor g", es decir, mide una capacidad mental general mediante tareas no verbales, eliminando la influencia de habilidades ya cristalizadas como la fluidez verbal y otros aprendizajes ad-

quiridos. Esta prueba consta de tres versiones (escalas 1, 2 y 3), para aplicar en función de la edad del estudiante. En este estudio se ha aplicado la escala 2 para niños entre 8 y 14 años. La escala consta de cuatro subpruebas (series, clasificación, condiciones y matrices). A través de la suma de puntuaciones de las cuatro subpruebas se obtiene una puntuación de inteligencia general o CI.

Procedimiento

La muestra proviene de diferentes centros escolares del Principado de Asturias y de Castilla y León, desarrollándose la investigación en los siguientes pasos. En primer lugar, se realizó una solicitud a los centros participantes, para posteriormente, una vez seleccionados, solicitar el consentimiento informado debidamente firmado por los padres. Se solicitó la participación a través de un cuestionario dirigido a las familias de los alumnos de 3º y 6º de Educación Primaria de cada uno de los centros. Posteriormente, aplicadores formados con la titulación de Psicología administraron las pruebas de forma contrabalanceda en 3 sesiones diferentes, solicitando en la primera a los profesores tutores que contestaran a los cuestionarios correspondientes, así como a los propios alumnos. Finalmente los mismos aplicadores corrigieron las pruebas y posteriormente codificaron los datos.

Diseño y Análisis Estadísticos

En este trabajo se empleó un diseño descriptivo-comparativo. En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos de cada una de las variables (ver [Tabla 1](#)), prestando especial atención a los valores de asimetría y curtosis, que el criterio de [Finney y Di Stefano \(2006\)](#) establece en unos valores de ± 2 y ± 7 para considerar esa distribución dentro de la normalidad. En segundo lugar, para conocer las diferencias entre hombres y mujeres en las siete inteligencias múltiples evaluadas, según el informante (alumno, profesor, familia), se realizó un análisis multivariado de la covarianza (MANCOVA), teniendo en cuenta el CI (medido a través del factor g) y la edad como covariables, e incluyendo un indicador de la magnitud del efecto ([Ato, López y Benavente, 2013](#)). Concretamente se utilizó como criterio la *d* de [Cohen \(1988\)](#), según el cual el efecto es pequeño cuando $\eta_p^2 = .01$ ($d = 0.20$), medio cuando $\eta_p^2 = .059$ ($d = 0.50$), y alto cuando $\eta_p^2 = .138$ ($d = 0.80$). En tercer lugar, se analizaron las correlaciones entre la medida general de CI y cada una de las inteligencias múltiples evaluadas por los diferentes informantes, utilizando como estadístico la correlación de Pearson. Finalmente, con el objetivo de identificar aquellos estudiantes que, a juicio de ellos mismos, profesorado y familias, presentarían una inteligencia o aptitud excepcional en las diferentes inteligencias evaluadas, así como analizar el porcentaje de niños y de niñas incluidos en este grupo, se seleccionaron aquellos alumnos que presentaban una puntuación superior a 15 en las diferentes inteligencias. Este valor corresponde al percentil 95 de cada sub-escala, teniendo en cuenta que los valores pueden variar entre 4 y 16. Este criterio fue elegido por autores como [Castelló y Battle \(1998\)](#) para la identificación de estudiantes con diferentes talentos (lógico, verbal, etc.).

Resultados

La [Tabla 1](#) muestra los estadísticos descriptivos para cada una de las variables incluidas en los análisis. Como se puede observar, los valores de asimetría y curtosis indicaron la adecuación de los datos para realizar análisis paramétricos.

Las medias y desviaciones típicas de los grupos de hombres y mujeres en las diferentes inteligencias múltiples, separadas según el informante, se muestran en la [Tabla 2](#). Como se puede observar,

las mujeres presentan, generalmente, medias superiores en las diferentes inteligencias, siendo este dato consistente entre los diferentes informantes. Se encuentran, no obstante, algunas excepciones, como el hecho de que las mujeres se perciben así mismas con una menor inteligencia viso-espacial que los hombres, algo que no sostienen ni profesores ni familiares. Los resultados del MANCOVA mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las inteligencias múltiples auto-percibidas, $\lambda = .842$, $F(7, 92) = 2.464$, $p = .023$, $\eta_p^2 = .158$, y percibidas por familias, $\lambda = .813$, $F(7, 92) = 2.997$, $p = .007$, $\eta_p^2 = .185$, pero no en el caso del cuestionario administrado a profesorado ($p = .152$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las variables de estudio

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Asimetría	Curtosis
Edad (años)	8	13	9.970	1.619	0.091	-1.564
CI	70	149	107.960	16.669	-0.138	-0.265
Alumnado						
Lingüística	5	16	11.637	2.436	-0.568	-0.007
Naturalista	4	15	12.539	4.978	0.085	1.824
Musical	5	16	11.872	2.806	-0.185	-0.910
Social	7	16	11.764	2.148	0.086	-0.584
Lógico-matemática	5	16	10.852	2.222	-0.220	0.024
Viso-espacial	5	16	11.735	2.379	-0.088	-0.390
Corporal-cinestésica	7	16	11.921	2.114	0.111	-0.591
Profesorado						
Lingüística	5	16	10.313	2.544	-0.084	-0.251
Naturalista	4	16	10.558	2.798	-0.148	-0.492
Musical	4	16	9.892	2.375	0.045	-0.202
Social	4	16	10.803	2.771	-0.140	-0.279
Lógico-matemática	4	16	10.352	2.923	0.022	-0.556
Viso-espacial	4	16	10.029	2.769	-0.259	-0.226
Corporal-cinestésica	4	16	9.892	2.086	0.066	0.448
Familias						
Lingüística	6	16	11.225	2.324	0.126	-0.603
Naturalista	5	16	11.245	2.447	-0.373	-0.374
Musical	5	16	11.000	2.807	-0.301	-0.602
Social	7	16	12.156	2.444	-0.289	-0.881
Lógico-matemática	5	16	9.656	2.550	0.269	-0.334
Viso-espacial	5	16	10.421	2.522	-0.025	-0.476
Corporal-cinestésica	5	16	11.088	2.579	-0.085	-0.701

Con respecto a las inteligencias múltiples evaluadas a través del cuestionario aplicado a los alumnos, los resultados únicamente mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en inteligencia musical, $F(1, 98) = 5.825$, $p = .018$, $\eta_p^2 = .056$, a favor de las mujeres, y en inteligencia viso-espacial, $F(1, 98) = 6.938$, $p = .01$, $\eta_p^2 = .066$, a favor de los hombres. En cuanto a las inteligencias múltiples percibidas por las familias, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en inteligencia naturalista, $F(1, 98) = 6.531$, $p = .012$, $\eta_p^2 = .062$ y corporal-cinestésica, $F(1, 98) = 11.760$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .102$, a favor de las mujeres en ambos casos.

En cuanto a la relación entre inteligencias múltiples percibidas y la capacidad intelectual del alumnado, en la [Tabla 3](#) se muestran las correlaciones entre el CI de los estudiantes y las puntuaciones proporcionadas por los diferentes informantes en las escalas de inteligencias múltiples.

Como se puede observar, en el caso del cuestionario administrado al alumnado (inteligencias múltiples auto-percibidas), existe una escasa correlación entre la capacidad intelectual de los estudiantes, medida a través de una prueba de factor g, y las diferentes inteligencias múltiples, a excepción de la inteligencia viso-espacial, encontrándose en algunos casos incluso relaciones negativas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para las variables de estudio

	Hombres (n = 60)		Mujeres (n = 42)	
	M	(DT)	M	(DT)
Alumnado				
Lingüística	11.516	(2.480)	11.809	(2.391)
Naturalista	12.033	(2.779)	13.261	(7.002)
Musical	11.300	(2.830)	12.690	(2.589)
Social	11.583	(2.093)	12.023	(2.225)
Lógico-matemática	10.750	(2.412)	11.000	(1.938)
Viso-espacial	12.100	(2.362)	11.214	(2.332)
Corporal-cinestésica	11.866	(2.078)	12.000	(2.186)
Profesorado				
Lingüística	10.316	(2.514)	10.309	(2.617)
Naturalista	10.616	(2.917)	10.476	(2.652)
Musical	9.583	(2.109)	10.333	(2.674)
Social	10.516	(2.931)	11.214	(2.504)
Lógico-matemática	10.450	(3.005)	10.214	(2.833)
Viso-espacial	9.933	(2.760)	10.166	(2.810)
Corporal-cinestésica	9.700	(2.133)	10.166	(2.011)
Familias				
Lingüística	10.900	(2.377)	11.690	(2.191)
Naturalista	10.683	(2.487)	12.047	(2.174)
Musical	10.616	(2.986)	11.547	(2.461)
Social	11.816	(2.466)	12.642	(2.356)
Lógico-matemática	9.616	(2.630)	9.714	(2.462)
Viso-espacial	9.983	(2.752)	11.047	(2.023)
Corporal-cinestésica	10.350	(2.673)	12.142	(2.043)

En el caso de las informaciones proporcionadas por el profesorado, se encuentra el patrón opuesto, con correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la capacidad intelectual del alumnado y todas las inteligencias múltiples percibidas por los docentes. Todas estas relaciones son positivas, indicando que una mayor capacidad cognitiva del alumnado se relaciona con una valoración sistemáticamente más positiva de sus inteligencias por parte del profesorado. En cuanto a las familias como informantes, todas las relaciones entre el CI del alumnado y las diferentes inteligencias múltiples percibidas por las familias son positivas, pero estadísticamente significativas únicamente en el caso de la inteligencia lingüística, naturalista, lógico-matemática y visoespacial.

Tabla 3. Correlaciones bivariadas entre el CI del alumnado y las inteligencias múltiples percibidas por los diferentes informantes

	Ling.	Nat.	Mus.	Soc.	L-Mat.	V-Esp.	C-Cin.
Alumnado							
CI	-.104	.040	.072	-.148	-.065	.234*	-.135
Profesorado							
CI	.314**	.405**	.374**	.266**	.402**	.422**	.397**
Familias							
CI	.205*	.239*	.102	.102	.205*	.234*	.165

Nota. Ling. = inteligencia lingüística; Nat. = naturalista; Mus. = musical; Soc. = social; L-Mat. = lógico-matemática; V-Esp. = viso-espacial; C-Cin. = corporal-cinestésica
* $p < .05$ (bilateral), ** $p < .01$ (bilateral)

Por último, en la **Tabla 4** se muestra la frecuencia de estudiantes que, según los diferentes informantes, mostrarían unas capacidades excepcionales en las diferentes inteligencias múltiples, diferenciando género y CI de los alumnos identificados dentro de cada grupo.

Tabla 4. Frecuencias y perfil de los estudiantes con un nivel excepcional en las diferentes inteligencias múltiples

	Ling.	Nat.	Mus.	Soc.	L-Mat.	V-Esp.	C-Cin.
Alumnado							
nH (%)	4 (44.4)	13 (65)	10 (41.7)	5 (41.7)	4 (80)	11 (73.3)	7 (58.3)
nM (%)	5 (55.6)	7 (35)	14 (58.3)	7 (58.3)	1 (20)	4 (26.7)	5 (41.7)
M-CI	102.00	106.95	109.58	104.68	113.80	111.60	102.00
(DT)	(16.85)	(18.49)	(15.46)	(16.94)	(10.35)	(15.14)	(13.89)
Total	9	20	24	12	5	15	12
Profesorado							
nH (%)	2 (33.3)	6 (66.7)	2 (100)	7 (70)	5 (62.5)	2 (40)	1 (50)
nM (%)	4 (66.7)	3 (33.3)	-	3 (30)	3 (37.5)	3 (60)	1 (50)
M-CI	106.33	120.67	123.00	113.10	116.25	122.00	126.50
(DT)	(11.36)	(12.08)	(5.66)	(15.26)	(14.00)	(13.44)	(7.1)
Total	6	9	2	10	8	5	2
Familias							
nH (%)	5 (50)	2 (40)	8 (72.7)	9 (45)	2 (66.7)	3 (50)	5 (50)
nM (%)	5 (50)	3 (60)	3 (27.3)	11 (55)	1 (33.3)	3 (50)	5 (50)
M-CI	114.10	115.80	108.91	109.65	121.00	114.67	107.10
(DT)	(18.39)	(10.87)	(15.06)	(15.95)	(6.557)	(16.67)	(15.72)
Total	10	5	11	20	3	6	10
TOTAL	25	34	37	42	16	26	24

Nota. nH = número de hombres; nM = número de mujeres; M-CI = media de CI; DT = desviación típica; T = subtotal; Ling. = inteligencia lingüística; Nat. = naturalista; Mus. = musical; Soc. = social; L-Mat. = lógico-matemática; V-Esp. = viso-espacial; C-Cin. = corporal-cinestésica

En general, teniendo en cuenta a todos los informantes en conjunto se puede observar que en las inteligencias social ($n = 42$), musical ($n = 37$) y naturalista ($n = 34$) podrían encuadrarse un mayor número de estudiantes con niveles excepcionales, mientras que donde menos alumnos se identificaron, como tales, es en la inteligencia lógico-matemática ($n = 16$). Es importante reflejar también que únicamente una estudiante en inteligencia lingüística y otra en inteligencia musical han sido identificadas como excepcionales por los tres informantes.

En lo referente al género, los alumnos identifican un mayor número de mujeres con niveles excepcionales de inteligencia musical, mientras que el profesorado y las familias identifican a un mayor número de varones teniendo en cuenta únicamente esta inteligencia. En el caso de la inteligencia social, tanto familias como alumnado identifican a un mayor número de mujeres que cumplen con el criterio de excepcionalidad. El profesorado, por su parte, identifica más hombres dentro de este sub-grupo. Finalmente, en cuanto a la inteligencia naturalista y lógico-matemática, en general, el número de varones identificados es mayor que el de mujeres, independientemente de los informantes.

Las mayores diferencias entre informantes se encuentran en la inteligencia naturalista, lógico-matemática y viso-espacial, en las cuales el número de hombres que se perciben a sí mismos con unos niveles excepcionales es sistemáticamente superior al de mujeres. Cuando los informantes son profesores o familiares los resultados en este sentido están más balanceados.

Por último, el CI medio de los estudiantes identificados dentro del sub-grupo de alumnos con inteligencias múltiples excepcionales es sistemáticamente mayor cuando son las percepciones de familias y profesorado las consideradas para discriminar a este alumnado. Este dato es consistente con las correlaciones encontradas anteriormente, en la muestra general, entre el CI general del alumnado y las percepciones de profesorado y familias.

Discusión y Conclusiones

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) y la valoración que los alumnos, profesores y familias hacen de esas capacidades ha sido un recurso ampliamente utilizado en la investigación e identificación del alumnado talentoso o superdotado. Por otro lado,

las diferencias debidas al género en la percepción de las inteligencias múltiples también es un tema de profundo interés para investigadores y para la comunidad educativa. Por ello, el objetivo principal del presente estudio ha sido analizar las diferencias de género en la percepción de inteligencias múltiples en una muestra de estudiantes de tercer y sexto curso según el informante (alumnado, profesorado y familias). Así mismo, se ha valorado la relación existente entre la capacidad intelectual general del alumnado, medida a través de una prueba estandarizada, y la percepción que éste, sus profesores y familiares tienen de sus habilidades en las diferentes inteligencias.

En cuanto a la capacidad intelectual del alumnado, evaluada a través de una prueba estandarizada, se observa que las mujeres obtienen puntuaciones ligeramente superiores. Del mismo modo se advierte, con respecto a la valoración de las inteligencias múltiples por parte de los tres informantes (alumnos, profesores y familias), que se encuentran puntuaciones superiores para las mujeres en la mayoría de inteligencias múltiples evaluadas. No obstante, algunas diferencias fueron encontradas a favor de los hombres.

Al analizar la información facilitada diferenciando los informantes se observa cómo en el caso de los alumnos, a nivel estadístico, en seis de las siete inteligencias múltiples evaluadas las diferencias fueron irrelevantes. Sin embargo, los resultados mostraron cómo las mujeres, significativamente, se autoperceben como menos competentes en inteligencia viso-espacial. Esto concuerda con investigaciones previas (Syzmanowicz, y Furnham, 2011, 2013), mostrando de nuevo un patrón de infravaloración de las mujeres de sus competencias viso-espaciales. Aunque haya investigadores que defiendan que esto podría deberse a una menor capacidad real por parte de las mujeres en esta habilidad y, de hecho, aporten resultados a favor de ello, otros estudios como el de Ackerman y Wolman (2007), sin embargo, parecen no estar de acuerdo con estas propuestas. Además, aún en la cultura occidental se sigue considerando la inteligencia viso-espacial como algo masculino (Syzmanowicz y Furnham, 2013), por lo que tal vez sea el mantenimiento del estereotipo la propia causa de estas diferencias. Por otro lado, tal como se ha podido ver en este trabajo, cuando son los profesores o los familiares los que proporcionan información acerca de la inteligencia viso-espacial de los niños y de las niñas, la autopercepción de los alumnos no se sostiene. De hecho, los profesores y las familias tendieron a dar puntuaciones ligeramente superiores a las mujeres en esta inteligencia, aunque las diferencias no se pueden considerar significativas, rompiendo así con la tendencia de investigaciones previas en las que los adultos tienden a valorar a los varones como más competentes en el ámbito viso-espacial y lógico-matemático (Pérez et al., 2010). En cuanto a la inteligencia musical, se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las niñas, lo que concuerda con cierta tendencia observada en investigaciones previas como la de Chan (2007b) o Furnham y Wu (2008). No obstante, sería necesario profundizar en el porqué de esas diferencias debidas al género antes de aportar conclusiones sobre ello.

Al tener en cuenta las escalas cumplimentadas por el profesorado, no se observan diferencias de género en la valoración de las inteligencias múltiples del alumnado. Estos resultados pueden entenderse como algo muy favorable y con gran repercusión en la práctica, en la medida en que podrían reflejar un cambio en los estereotipos en este ámbito y mayor equidad de género en la valoración que los profesores hacen de las capacidades de sus estudiantes, más aún si se tiene en cuenta cómo sistemáticamente las mujeres, las niñas en este caso, tienen menor representación entre el colectivo de estudiantes talentosos o superdotados, sus capacidades excepcionales son menos nominadas por sus profesores en comparación con las de los hombres o, en su defecto, las áreas de excelencia valoradas por los profesores varían cuando el estudiante que se evalúa es un niño o una niña, tal como se recoge en investigaciones como las de Bianco, Harris, Garrison-Wade y Leech (2011), Hernández-Torrano et al. (2013) y Lee (2002).

Cuando el perfil de capacidades se analiza a través de la percepción de las familias, de nuevo se observan diferencias estadísticamente

significativas en alguna de las inteligencias medidas. No obstante, como sucede con otros trabajos (Llor et al., 2012), los componentes que alumnos y familias señalan como áreas de diferenciación no son las mismas (musical y viso-espacial en el caso del alumnado, naturalista y corporal-cinestésica en el caso de las familias).

En cuanto al patrón de correlaciones entre la capacidad intelectual de los estudiantes, evaluada mediante una prueba estandarizada (factor g), y la valoración de las inteligencias múltiples según el informante, cabe destacar la nula correlación entre la capacidad del alumnado y su percepción de las inteligencias múltiples, salvo en el caso de la inteligencia viso-espacial. Que la única inteligencia que correlacione con la capacidad sea la viso-espacial podría estar relacionado con la naturaleza de la prueba de CI aplicada, saturada de tareas basadas en la percepción de patrones, inteligencia abstracta, matrices, etc. Sin embargo, en el caso de la percepción del profesorado, se observan asociaciones positivas y significativas en la capacidad general del alumnado y la valoración de las inteligencias múltiples hecha por los docentes. Estos resultados no concuerdan con investigaciones como la de Chamorro, Premuzic, Arteche, Furnham y Trichot (2009), aunque sí son congruentes con los resultados de otros trabajos como el de Sánchez et al. (2008). Que en los estudiantes se encuentren correlaciones prácticamente nulas y que en el caso de los profesores se muestre el patrón contrario podría explicarse por un "efecto halo" por parte del profesorado. De este modo, aquellos estudiantes que presentan una mayor capacidad intelectual (y que posiblemente rindan mejor en las tareas académicas, muestren altos niveles de interés, curiosidad, etc.) son valorados por el profesorado como dotados de unas mejores condiciones para desarrollar la totalidad de las inteligencias evaluadas. Estudios recientes encuentran la presencia de este sesgo entre diferentes muestras de docentes (Hartung et al., 2010; Keeley, English, Irons y Henslee, 2013).

Teniendo en cuenta ahora el perfil aportado por las familias, se observa cómo no hay una asociación sistemática entre la capacidad del alumnado y las inteligencias múltiples evaluadas. Esta asociación se da solo en aquellas inteligencias más representativas de las competencias académicas (lingüística, naturalista, lógico-matemática y viso-espacial). Este patrón de correlaciones se ha observado también en investigaciones previas como la de Chan (2004), aunque en su caso la muestra estaba formada solo por estudiantes de altas capacidades.

Tal como ha quedado reflejado, la información del alumnado, profesorado y familias no es coincidente. Sin embargo, esto no es necesariamente negativo, sino que muestra la necesidad de recabar información de los diferentes agentes implicados en la educación en la infancia, e integrarla, con el fin de obtener un perfil lo más ajustado posible de estas habilidades.

Por último, en cuanto a la proporción de estudiantes que mostrarían un nivel excepcional en las diferentes inteligencias múltiples percibidas por diferentes informantes, las inteligencias que se presentan en niveles considerados excepcionales con más frecuencia son la social, musical y naturalista, mientras que donde menos estudiantes se identificaron bajo este criterio es en la inteligencia lógico-matemática. Además, se encontraron ciertas diferencias de género dentro de la composición de los grupos. Concretamente, la nominación de un nivel excepcional en inteligencias naturalista y lógico-matemática es más frecuente en los varones y en inteligencia social y musical en las mujeres. Según el informante, son los alumnos los que perciben más diferencias. La proporción de hombres y mujeres que se perciben a sí mismos con un nivel excepcional varía considerablemente en ciertas inteligencias, como la naturalista, lógico-matemática y, sobre todo, viso-espacial, en las cuales el número de hombres que se perciben a sí mismos con un nivel excepcional es sistemáticamente superior al de mujeres. Es de destacar, sin embargo, que la proporción de estudiantes que son identificados bajo este criterio según la información proporcionada por familias y profesorado está más balanceada, con menos diferencias entre géneros. Cuando la muestra se reduce a aquellos estudiantes percibidos como excepcionales, de nuevo aparecen ciertas

diferencias debidas al género, aunque no tan evidentes como en otras investigaciones (Chan, 2007a; Furnham y Buchanan, 2005; Hernández-Torrano et al., 2013; Syzmanowicz y Furnham, 2013).

Es de destacar también la baja correspondencia en la percepción de los diferentes informantes cuando se buscan estudiantes excepcionales. Solamente una mujer en inteligencia lingüística y otra en inteligencia musical cumplirían el criterio de excepcionalidad según todos los informantes. Esta falta de acuerdo ha sido encontrada en numerosos estudios previos, que señalan una correspondencia de baja a moderada en la evaluación realizada por diferentes informantes (Miller, Martínez, Shumka y Baker, 2014; Smith, 2007). Otros autores señalan, no obstante, que este acuerdo aumenta con la edad de los niños o cuando se habla de conductas más externamente observables (por ejemplo, enfado o hambre) frente a rasgos más internalizantes (como tristeza o ansiedad) (Firmin, Proemmel y Hwang, 2005).

En conclusión, es importante tener en cuenta la evaluación que el propio alumnado hace de sí mismo y ponerla en relación con la percepción de informantes externos para poder analizar estas habilidades con el mayor detalle posible e identificar posibles sesgos, e ideas preconcebidas en nuestra cultura que pueden afectar a la forma en la que se valoran y posiblemente estimulan las capacidades de los estudiantes. Esto tendrá efectos, en última instancia, en el trabajo de intervención que se realice con ellos. La implementación de acciones derivadas de esta perspectiva múltiple en educación ha mostrado tener beneficios, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de un enfoque más centrado en la diversidad (Díaz-Posada, Varela-Londoño y Rodríguez-Burgos, 2017).

Hay que tener en cuenta no obstante que, tal como se ha evaluado las inteligencias múltiples en este estudio, a través de cuestionarios sobre la percepción de los agentes implicados, se estaría hablando en todo momento de tendencias o preferencias, modos de trabajar o de relacionarse con el mundo. Las pruebas aplicadas no se han contrastado con medidas objetivas de las distintas inteligencias, es decir, con una medida o varias que permitan comparar si, objetivamente, los alumnos son buenos músicos, son empáticos, son capaces de resolver problemas matemáticos complejos, etc. Además, según la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), las diferentes inteligencias suelen presentarse en combinaciones de más de una y en la presente investigación han sido analizadas de forma aislada. Sería interesante completar en el futuro la investigación utilizando un sistema de evaluación que completara el aquí presentado, pudiendo trabajar, además, sobre perfiles de inteligencias múltiples y no habilidades aisladas.

Extended Summary

Intellectual ability can be considered one of the most studied constructs through history. It is also one of the most controversial components studied ever, given in part to the great variety of perspectives that have been adopted over time. It is worth noting in this sense the change of perspective that Gardner's (1983, 1999) theory supposed. This author stated that we cannot talk about one, but eight different intelligences, which are present in the individual, in different proportions or combinations. The eight multiple intelligences postulated by Gardner are the following: linguistic, naturalistic, musical, interpersonal, intrapersonal, logical-mathematical, visuo-spatial, and bodily-kinesthetic (Chan, 2004).

This new conception of intelligence implies that traditional standardized tests and batteries of intelligence would not be the most appropriate way to evaluate an individual's capacities and talents, additional approaches being necessary (Llor et al., 2012). The use of questionnaires completed by multiple informants (i.e., information provided by an individual, families, and teachers in the case of school-age students) can be a good option in this sense. However,

this assessment tools are not exempt from possible perception biases, such as those related to cultural or gender issues.

Previous studies have found certain biases due to gender in different school-age groups, with a tendency to assign greater general intellectual capacities to boys rather than girls, as reported by the individuals themselves, their parents, or teachers. Concerning multiple intelligences, some differences regarding visuo-spatial and logical-mathematical and linguistic capacities were also found, with boys outperforming girls (Chan, 2007a; Furnham & Buchanan, 2005; Hernández-Torrano, Prieto, Ferrándiz, Bermejo, & Sáinz, 2013). This is important given the relevance that one's and others' perceptions of ability may have, for example, on student's studies choice, being some of these decisions based on these gender biases. These results stand into reason the need for additional research on this issue, the main goal of this study being to analyze if certain gender differences in multiple intelligences are present in a sample of school-age students in Spain, taking into account the information provided by students themselves, their parents, and teachers, analyzing the degree of agreement between the different informants. The relationship between multiple intelligence questionnaires and a traditional measure of intellectual ability (g Factor Test) was also examined.

In order to accomplish the abovementioned aims, a sample of 102 students from third ($n = 52$) and sixth ($n = 50$) grade took part in the study, of whom 60 (58.8%) were boys and 42 (41.2%) were girls. Three forms of a questionnaire, based on Gardner's Multiple Intelligences Theory (students, teachers, and families) (Prieto & Ballester, 2003), and Cattell's g Factor Test (Cattell & Cattell, 1977), were used.

A descriptive-comparative design was used in the present study. Data analyses were performed in four steps: first, descriptive statistics for each dependent variable (in this case, the questionnaires used in the present study provided a classification based on seven multiple intelligences, as inter and intra-personal intelligences form, the called "social intelligence") were analyzed as a previous step to conduct parametric analyses; second, gender differences in multiple intelligences were examined by means of MANCOVAs, controlling for the effects of general intellectual ability and age; third, Pearson's correlation between the different components of multiple intelligences reported by the different informants, and general intellectual ability, were also analyzed; last, also in order to examine informants' agreement, the number of students who according to all themselves, teachers, and families had an exceptional intelligence or aptitude in the different multiple intelligences were identified.

Results indicated that, concerning general intellectual ability, assessed by means of the g Factor test, girls slightly outperformed boys. Likewise, better scores in the different multiple intelligences were also found in the case of girls, according to the perception of students themselves, parents, and teachers. Some slight gender differences favoring boys were also found, specifically in the case of visuo-spatial intelligence evaluated by the students, and logical-mathematical intelligence evaluated by teachers. On the other hand, girls were reported as having better emotional abilities, better musical intelligence, and bodily-kinesthetic skills.

Statistically significant correlations between multiple intelligences and general intellectual ability were also observed, and these relationships were stronger when the informants were teachers. Those students who present a greater intellectual capacity (and who possibly perform better in the academic tasks, show high levels of interest, curiosity, etc.) are evaluated by the teaching staff as having better conditions to develop all the studied intelligences.

It is also worth mentioning the low correspondence between the perceptions of the different informants when looking for exceptional students. Only one girl in linguistic intelligence and another one in musical intelligence would meet the criterion of exceptionality according to all informants. This lack of agreement has been found in numerous previous studies, which indicate a low to moderate

correspondence between the assessments made by different informants.

On the whole, these results suggest that certain gender differences and possible biases are still present today concerning multiple intelligences or “talents”. In the same way, as it has been observed, the information provided by students, teachers, and parents is not coincident in most of the cases. However, this is not necessarily negative, but rather shows the need to take into account information from the different agents involved in education, and to integrate this information in order to obtain a profile as close as possible to these actual abilities of the student. The practical implications of these findings are discussed in the text.

Conflicto de Intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Ackerman, P. L. y Wolman, S. D. (2007). Determinants and validity of self-estimates of abilities and self-concept measures. *Journal of Experimental Psychology*, 13, 57-78.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Armstrong, T. A., Kennedy, T. J. y Coggins, P. (2002). Summarizing concepts about teacher education, learning and neuroscience. *Northwest Passage: NWATE Journal of Education Practices*, 2, 9-13.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29, 1038-1059.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D. y Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33, 170-181.
- Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Cattell, R. B. y Cattell, A. K. S. (1977). *Manual de Factor “g”. Escalas 2 y 3*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Chamorro-Premuzic, T., Artchehe, A., Furnham, A. y Trichot. (2009). Assessing pupils' intelligence through self, parental, and teacher estimates. *Educational Psychology*, 29, 83-97.
- Chan, D. W. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers, and peers. *Roeper Review*, 27, 1-18.
- Chan, D. W. (2007a). Gender differences in spatial ability: Relationship to spatial experience among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 29, 277-282.
- Chan, D. W. (2007b). Musical aptitude and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong: Do self-perceptions predict abilities? *Personality and Individual Differences* 43, 1604-1615.
- Chan, D. W. (2008). Giftedness of Chinese students in Hong Kong perspectives from different conceptions of intelligences. *Gifted Child Quarterly*, 52, 40-54.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Díaz-Posada, L., Varela-Londoño, S. P. y Rodríguez-Burgos, L. P. (2017). Inteligencias múltiples e implementación del currículo: Avances, tendencias y oportunidades. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 1136-1034.
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Muller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age.
- Firmin, M. W., Proemmel, E. y Hwang, C. (2005). A comparison of parent and teacher ratings of children's behaviour. *Educational Research Quarterly*, 29, 18-28.
- Furnham, A. (2014). Increasing your intelligence: Entity and incremental beliefs about the multiple “intelligences”. *Learning and Individual Differences*, 32, 163-167.
- Furnham, A. y Buchanan, T. (2005). Personality, gender and self-perceived intelligence. *Personality and Individual Differences*, 39, 543-555.
- Furnham, A. y Shagabudinova, K. (2012). Sex differences in estimating multiple intelligences in self and others: A replication in Russia. *International Journal of Psychology*, 47, 448-459.
- Furnham, A. y Wu, J. (2008). Gender Differences in Estimates of One's Own and Parental Intelligence in China. *Individual Differences Research*, 6, 1-12.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York, NY: Basic Books (traducción al castellano: Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1987, última edición 2001).
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York, NY: Basic Books.
- Hartung, C. M., Lefler, E. K., Tempel, A. B., Armendariz, M. L., Sigel, B. A. y Little, C. S. (2010). Halo effects in ratings of ADHD and ODD: identification of susceptible symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 128-137.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R. y Sáinz, M. (2013). Characteristics Leading Teachers to Nominate Secondary Students as Gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57, 181-196.
- Keeley, J. W., English, T., Irons, J. y Henslee, A. M. (2013). Investigating halo and ceiling effects in student evaluations of instruction. *Educational and Psychological Measurement*, 73, 440-457.
- Lee, L. (2002). Young gifted girls and boys: Perspectives through the lens of gender. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3, 383-399.
- Llor, L., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Hernández, D., Sáinz, M., Prieto, M. D. y Fernández, M. C. (2012). Inteligencias Múltiples y Alta Habilidad. *Aula Abierta*, 40, 27-38.
- Meneviš, I. y Özad, B.E. (2014). Do age and gender influence multiple intelligences? *Social Behavior and Personality*, 42, 9-20.
- Miller, L. D., Martínez, I. J., Shumka, E. y Baker, H. (2014). Multiple informant agreement of child, parent, and teacher ratings of child anxiety within community samples. *Canadian Journal of Psychiatry*, 59, 34-39. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70285-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70285-8)
- Neto, F., Furnham, A. y Paz, R. (2007). Sex and culture differences in perceptions of estimated multiple intelligence for self and family: A Macanese-Portuguese comparison. *International Journal of Psychology*, 42, 124-133.
- Pérez, L., González, C. y Beltrán, J.A. (2010). Parental estimates of their own and their relatives' intelligence. A Spanish replication. *Spain Learning and Individual Differences*, 20, 669-676.
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95.
- Prieto, M. D. y Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid, España: Pirámide.
- Sampascual, M. (2002). *Psicología del desarrollo y de la educación. Volumen II*. Madrid, España: UNED.
- Sánchez, C., Fernández, M. C., Rojo, A., Sáinz, M., Hernández, D., Ferrando, M. y Prieto, M. D. (2008). Inteligencias Múltiples y Superdotación. *Sobredotação*, 9, 87-105.
- Smith, S. R. (2007). Making sense of multiple informants in child and adolescent psychopathology: a guide for clinicians. *Journal of Psychoeducative Assessment*, 25,139-149.
- Stumm, S., Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2009). Decomposing self-estimates of intelligence: Structure and sex differences across 12 nations. *British Journal of Psychology*, 100, 429-442.
- Szymanowicz, A. y Furnham, A. (2011). Gender differences in self-estimates of general, mathematical, spatial and verbal intelligence: Four meta analyses. *Learning and Individual Differences*, 21, 493-504.
- Szymanowicz, A. y Furnham, A. (2013). Gender and Gender Role Differences in Self- and Other-Estimates of Multiple Intelligences. *The Journal of Social Psychology*, 153, 399-423.